التخطيط والسياسة اللغوية
تجارب من الدول العربية

السجل العلمي للندوة الدولية التي أقيمت في الرياض

١٤٣٧هـ – ٢٠١٥م

المؤتمرات والندوات ١٦



www.kaica.org.sa

التخطيط والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية

المؤتمرات والندوات ١٦

التخطيط والسياسة اللغوية
تجارب من الدول العربية

تأتي إقامة الندوة الدولية في (التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية) لتمثل إحدى المبادرات التي يقوم بها المركز في سياق التأسيس لمسار التخطيط اللغوي وأعرافه العلمية والإستراتيجية في المركز، حيث تهدف الندوة في دورتها الأولى إلى تحقيق عدد من التطلعات أبرزها:

- التعريف بواقع التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في العالم العربي.
- إشاعة الوعي بين الباحثين والأكاديميين إلى أهمية التخطيط اللغوي في صناعة الواقع اللغوي والتأثير فيه.
- استعراض بعض تجارب التخطيط اللغوي المختلفة في البيئات العربية.

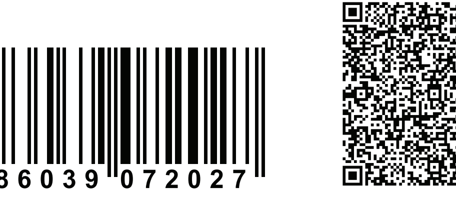
المشاركون في الندوة:

- أ.د.حسن حمزة
- أ.د.علي القاسمي
- أ.د.فؤاد بوعلي
- أ.د.محمد حسان الطيان
- أ.د.محمد داود
- أ.د.محمد بن رابح
- أ.د.محمود فهمي حجازي
- د.أشرف عبدالحي
- د.محمود بن عبدالله المحمود



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786039 072027

16.indd 1

المؤتمرات والندوات (١٦)

التخطيط والسياسة اللغوية:
تجارب من الدول العربية

السجل العلمي للندوة الدولية التي أقيمت في الرياض
(١٤٣٧هـ - ٢٠١٥م)

المشاركون في الندوة:
أ.د.حسن حمزة
أ.د.علي القاسمي
أ.د.فؤاد بوعلي
أ.د.محمد حسان الطيان
أ.د.محمد داود
أ.د.محمد بن رابح
أ.د.محمود فهمي حجازي
د.أشرف عبدالحي
د.محمود بن عبدالله المحمود

الرياض - الطبعة الأولى
١٤٣٧هـ/٢٠١٥م

ⓒ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٧ هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

المحمود ، محمود

التخطيط والسياسة اللغوية : تجارب من الدول العربية. /
محمود المحمود .- الرياض ، ١٤٣٧هـ

٣٤٨ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٧-٢-٩٠٧٢٠-٦٠٣-٩٧٨

١- اللغة العربية - ندوات ٢- اللغة العربية - بحوث
أ. العنوان ب. السلسلة

ديوي ٤١٠,٣٦ ١٤١٥ / ١٤٣٧

رقم الإيداع: ١٤١٥ / ١٤٣٧

ردمك: ٧-٢-٩٠٧٢٠-٦٠٣-٩٧٨

اللجنة العلمية والإشرافية:
لجنة التخطيط والسياسة اللغوية بالمركز:
د. عبدالله بن صالح الوشمي
رئيس اللجنة

أعضاء اللجنة:
أ.د.عبدالله بن عبدالرحمن البريدي
د.أحمد بن علي الأخشمي
د.عقيل بن حامد الشمري
د.محمود بن عبدالله المحمود



المقدمة

خلال السنوات الخمسين الماضية كان لميدان «التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية» أثر بارز في الواقع اللغوي في كثير من البلدان، حيث كان له انعكاساته وبصماته على الواقع اللغوي. فالتعامل مع القضايا اللغوية لم يعد عشوائيا أو منطلقا من ردة الفعل تجاه بعضِ القضايا الحاضرة للغة، بل يتم التعامل مع القضايا اللغوية من خلال الانطلاق من رؤيةٍ علميةٍ منضبطةٍ لحل إشكالات اللغة، ودراسة واقعها، والتنبؤ بمستقبلها والتخطيط له.

وفي إطار سعي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية للعمل الجاد في كل المجالات التي تسهم في تعميق الوعي اللغوي، ومعالجة قضاياه، وإدراكاً منه لأهمية ميدان التخطيط اللغوي، وضعف الاهتمام به في غالبية البرامج والفعاليات التي تقوم بها المؤسسات اللغوية المعنية باللغة العربية داخل البلاد العربية وخارجها؛ فقد وضع مساراً خاصاً لهذا المجال، وقدم عدداً من المبادرات والمشروعات على مستويات مختلفة.

وتأتي (الندوة الدولية في التخطيط والسياسة اللغوية) لتمثل مبادرة مهمة في هذا المجال، ويخطط المركز لها أن تكون دورية؛ بحيث تتناول في كل دورة منها قضية من القضايا الحيوية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

وقد رأى المركز - ممثلاً في وحدة التخطيط اللغوي- أن تخصص الدورة الأولى من هذه الندوة لموضوع (تجارب من الدول العربية) سعياً لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعريف بواقع التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في العالم العربي.
- إشاعة الوعي بين الباحثين والأكاديميين إلى أهمية التخطيط اللغوي في صناعة الواقع اللغوي والتأثير فيه.
- استعراض بعض تجارب التخطيط اللغوي المختلفة في البيئات العربية.

ورغبة في اتساق العمل وتقديم رؤية علمية شاملة عن التخطيط اللغوي في البلاد العربية، وضع المركز إطاراً علمياً لمعالجة التجارب وتحليلها بما يتوافق مع بيئة الدراسة، بحيث تتناول كل ورقة علمية التعريف بالواقع اللغوي وتحدياته في بلد الدراسة، وإظهار أبرز الخطوات المتخذة في التخطيط اللغوي فيها، وبيان أبرز السياسات اللغوية التي يتبناها البلد وأثرها على الواقع اللغوي، مع مناقشة أبرز العوائق المتعلقة بالتخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في بلد الدراسة.

وقد عقدت الندوة بمدينة الرياض، في يوم الاثنين ١٣/ ١/ ١٤٣٧هـ، الموافق ٢٦/١٠/٢٠١٥م، وشهدت تفاعلا كبيرا، وحضوراً متميزاً سواء أكان ذلك في موقع الندوة أم من خلال البث المباشر عبر الانترنت.

وتناولت الندوة – من خلال الأوراق العلمية التي قدمها عدد من المتخصصين- تجارب الدول العربية الآتية: (السعودية، لبنان، سورية، مصر، السودان، المغرب، الجزائر، تونس) مع إضافة ورقة علمية عامة تتناول أهمية التخطيط اللغوي في تحقيق التنمية الشاملة في البلاد العربية.

ويطيب للمركز أن يضع بين يدي المتخصصين أوراق العمل الخاصة بهذه الندوة، مشيداً بجهود الباحثين فيها، وراجياً أن تكون تلك الأعمال مُؤسسة لتخطيط لغوي شامل ينهض بلغتنا العربية ويسهم في تمكينها في كل مناحي الحياة.

ويتقدم المركز بالشكر والتقدير لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز على دعمه وتشجيعه أعمال المركز، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد ويمتد الشكر للسادة المشاركين على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب منهم. سائلين الله تعالى أن يبارك الجهود، ويسدد الخطى.

السياسة اللغوية وعلاقتها بالتخطيط التربوي والتنمية البشرية (إشكالية المدارس الأجنبية والخصوصية في السياسة اللغوية)

أ.د. علي القاسمي[1]

ملخص البحث:

يتطلّب تحقيق التنمية البشرية إقامة مجتمع المعرفة القادر على النفاذ إلى مصادر المعلومات بسرعة، وتبادلها بيسر، وتمثُّلها، والإبداع فيها، والإضافة إليها. ولا يتم ذلك إلا باستعمال اللغة الوطنية المشتركة؛ ولهذا ينبغي أن تكون هي لغة التعليم والعمل والحياة العامة وجميع المؤسسات الاقتصادية والمالية وغيرها. ولكي تحقق البلدان العربية التنمية البشرية ينبغي عليها أن تأخذ على عاتقها نشر التعليم الجيد باللغة العربية في جميع أنحاء البلاد، وتوجيه العناية الفائقة للخدمات الصحية والبنية التحتية وضمان حقوق المواطنين.

ولكن السياسات اللغوية في البلدان العربية تُعلي شأن لغة المستعمِر القديم (الإنجليزية في المشرق العربي، والفرنسية في المغرب العربي)، فتجعل منها لغة التعليم العالي العلمي والتقني والمهني، ولغة البنوك والشركات وبقية المؤسسات الاقتصادية والمالية، وأحيانا لغة الإدارة. وسمحت للمدارس الأجنبية بتعليم أبناء النخبة مناهجَ أجنبية بلغة أجنبية ما أدى إلى خلل في هويتهم الوطنية. ونظراً لأن سوق العمل في بلداننا تتطلب إلماماً باللغة الأجنبية وأن المدارس العمومية ذات الجودة المتدنية لا تخرّج طلاباً قادرين على استعمال اللغة

(١) مستشار مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الأجنبية، فقد تكاثرت المدارس الخصوصية التي تولي عناية خاصة لتعليم اللغة الأجنبية. وأدى هذا التعدد في النظام التعليمي إلى انقسام مجتمعي، وعدم المساواة في الفرص التعليمية والتشغيلية، وتكريس الطبقية في البلاد، وعرقلة التنمية البشرية المنشودة، وانصراف الدولة عن مهمتها الأساسية في التعليم والصحة.

١ ـ تقديم:

إن الغاية من جميع السياسات التي تتبناها الدولة هي ترقية حياة الإنسان، الروحية والفكرية والمادية، بحيث يعيش بصورة لائقة بالكرامة الإنسانية، أي تحقيق ما يُسمى اليوم بالتنمية البشرية. وبوصفي من طلاب اللسانيات، فإني أميل إلى القول بأن السياسة اللغوية للدولة تؤثر في السياسات الأخرى من تربوية واجتماعية واقتصادية وصحية وإعلامية، إن لم تكن أساساً لتلك السياسات ومنطلقاً لها. فثمة علاقة وثيقة بين السياسة اللغوية والتخطيط التربوي من جهة وبين التنمية البشرية من جهة أخرى. ولهذا فإني سأبدأ بتعريف الكلمات المفاتيح في هذه الدراسة، وهي: السياسة اللغوية، والتخطيط التربوي، والتنمية البشرية؛ لأخلص إلى نتيجة مفادها أن التنمية البشرية المنشودة لا تتحقق ما لم تكن للدولة سياسة لغوية حكيمة تتجلى في سياستها التربوية وسياساتها الأخرى.

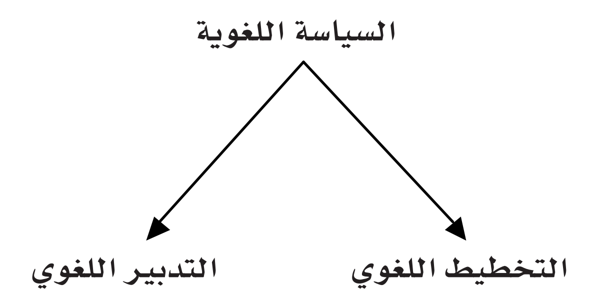
٢ ـ السياسة اللغوية:

اللغة تعني ـ بصورة مباشرة أو غير مباشرة ـ المعرفةَ والقوة والسلطة. واللغة هي مقوِّم أساس من مقوِّمات الدولة واستقلالها وسيادتها. وقد تتنازل الدولة عن بعض مزاياها ولكنها لا تتنازل عن لغتها الوطنية. ولهذا تعزو خبيرةٌ في شؤون الاتحاد الأوربي بطءَ تطوُّره إلى عدم استعداد الدول الأعضاء للتنازل

عن سيادتها اللغوية والقبول باستعمال ثلاث لغات أو لغتين أو لغة واحدة في مؤسَّساته المختلفة، بدلاً من ٢٣ لغة حالياً (Crepaz.2009.pp 21-28).

والسياسة اللغوية هي نشاط ممنهج تمارسه الدولة لتنظيم الشأن اللغوي في البلاد، وتحديد وظائف ومجالات استعمال كل لغة، وطنية كانت أو أجنبية، وتوفير وسائل تنمية كل لغة وتطويرها، أو اتباع طرائق مضايقتها ومحاصرتها وتدميرها. وتتوصَّل الدولة أو المؤسَّسة المنوط بها وضع السياسة اللغوية إلى هذا المنهج العلمي عن طريق ما يسمى بالتخطيط اللغوي القائم على دراسات وبحوث اجتماعية واقتصادية ولسانية، تحدَّد بموجبها الأهداف المرجوة، والوسائل المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها، وطرائق التنفيذ والتقويم.

فالسياسة اللغوية لا تتوقف عند التخطيط، بل تمتد إلى التنفيذ أو التدبير الذي يستلزم إصدار قوانين وأنظمة، وإنشاء مؤسسات رسمية أو غير رسمية تتولى التطبيق والتنفيذ. ومن هنا يرى علماء اللسانيات الاجتماعية الفرنسيون أن (السياسة اللغوية) Politique linguistique تشتمل على: (التخطيط اللغوي) Planification linguistique و(التدبير اللغوي) Aménagement linguistique، على حين أن معظم المختصين الأمريكيين يستخدمون مصطلحَي (السياسة اللغوية) Language Policy و(التخطيط اللغوي) Language Planning بوصفهما مترادفين.



وقد يكون للسياسة اللغوية هدف واحد ومضمون واحد أو عدة أهداف وعدة مضامين. ومن هذه الأهداف والمضامين: تسمية اللغة أو تغيير اسمها، كتابة اللغة أو تغيير كتابتها، تنمية اللغة وتطوير كتابتها، نشر اللغة وتيسير تعليمها، محاصرة اللغة والتعجيل في انقراضها، تنقية اللغة ونشر مستوى معين من مستوياتها، وما إلى ذلك.

وطبقاً للسياسة اللغوية التي تنفِّذها الدولة فعلياً، تتحدَّد مكانة كل لغة، وطنية أو أجنبية، في البلاد. فتكون اللغة لغةً رسمية وحيدة، أو لغةً رسمية مشاركة، أو لغةً رسمية محلية، أو لغةً ثانية، أو لغةً أجنبية، أو لغةً مرحَّباً بها، أو لغةً غير مرحب بها، أو لغةً تُحتَمل، إلخ.

وتختلف السياسات اللغوية تبعاً للمنطلقات الفكرية التي تستند إليها. ومن أهم هذه المنطلقات ما يلي:

أ ـ **الإدماج اللغوي**: الذي يتحقق بإجادة جميع السكان ـ بغض النظر عن لغاتهم الأم ـ اللغة الرسمية في البلاد، بحيث يتساوى جميع المواطنين في قدرتهم التواصلية. وهذا هو المنطلق الذي تتبناه، مثلاً، السياسة اللغوية الفرنسية التي تفرض الفرنسية لغة وحيدة في البلاد، على الرغم من وجود لغات وطنية أخرى في البلاد مثل الباسكية والكتلانية والبروطانية والكورسيكية وغيرها.

ب ـ **التعدد اللغوي**، الذي يقضي بضرورة تأمين الحقوق اللغوية لجميع المواطنين، ما يؤدي إلى اتخاذ جميع اللغات الوطنية لغات رسمية للبلاد وتطويرها على قدم المساواة. وهذا ما هو معمول به، لأسباب تاريخية، في سويسرة التي تتخذ من اللغات الألمانية والفرنسية والإيطالية والرومانشية لغات رسمية، يتعلّمها جميع الطلاب في المدارس.

ج- **الإحياء اللغوي**، الذي يهدف إلى إحياء لغة ميتة وجعلها لغةً وطنيةً رسمية، من أجل إيجاد هويةٍ وطنية لأفراد ذوي لغات مختلفة وثقافات متباينة، كما هو الحال في إسرائيل التي أحيت اللغة العبرية في القرن الميلادي العشرين.

د- **التدمير اللغوي**، الذي يرمي إلى إماتة لغة حية أو إضعافها وتهميشها، من أجل فسح المجال لسيادة لغة أجنبية في البلاد، كما تفعل البلدان العربية في سياساتها اللغوية المعلنة أو المضمرة، المباشرة أو غير المباشرة، المقصودة أو غير المقصودة، التي تعمل على سيادة لغة المستعمِر القديم وتهميش اللغة العربية.

هـ- **العالمية اللغوية**: حيث تضطر بعض الدول التي لا توجد فيها لغة سائدة، بل عشرات اللغات، إلى تبني إحدى اللغات العالمية لتكون لغة رسمية فيها. ومن أمثلة ذلك الهند التي يوجد فيها أكثر من ٣٠٠ لغة وطنية، والفلبين التي تضم حوالي ٨٥ لغة وطنية، فاضطر البَلدان إلى تبني الإنجليزية، لغة المستعمِر القديم، لغةً رسمية.(Henri Boyer.2010. pp 67-74)

وإذا أجرينا مسحاً لكتابات اللسانيين والناشطين العرب حول السياسة اللغوية التي ينبغي أن تتبناها البلدان العربية، نجد أن الأهداف المقترحة هي:

أ- **صيانة اللغة العربية الفصيحة** المشتركة وتنميتها لتكون أداة فاعلة في اكتساب المعرفة وإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية، وكذلك لتكون وسيلة لترسيخ الهوية الوطنية والتكامل العربي.

ب- **تعميم استعمال العربية الفصيحة** المشتركة في التعليم والإعلام والمؤسسات الحكومية والاقتصادية والمالية والحياة العامة، عن طريق نشر التعليم الأساسي الإلزامي، ومحو الأمية، وترقية الثقافة العربية، ونشر الوعي اللغوي.

ج ـ **المحافظة على اللغات الوطنية** في البلدان العربية، كالآشورية في العراق، والسريانية في سورية، والأمازيغية في بلدان المغرب العربي، بوصفها روافد للثقافة العربية المشتركة.

د ـ **العناية بتعليم اللغات الأجنبية** وترقية الترجمة من العربية وإليها، بوصفها نوافذ على العالم للتبادل الثقافي والعلمي معه. (القاسمي. ٢٠١٢ – ص ٧٦ـ٧٧)

وتحقيق هذه الأهداف، خاصة صيانة اللغة العربية وتنميتها، لا يتم بمجرد تدريس اللغة العربية مادةً في المنهج المدرسي، بل يتطلّب استعمال اللغة العربية لغةَ تدريس مختلف المواد الإنسانية والعلمية والتقنية في جميع المراحل التعليمية، ويتطلب استعمال اللغة العربية وحدها في الإدارة ووسائل الإعلام والمؤسسات الثقافية والمالية والاقتصادية ومرافق الحياة العامة، ويستلزم كذلك إصدار القوانين والتشريعات، وتفعيل مؤسسات البحث في اللغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بها ولغيرهم خاصة في البلدان الإسلامية، وتوفير وسائل تنميتها كالمعاجم والموسوعات، وغيرها.

فاستعمال العربية أساس للوحدة الوطنية والتنمية البشرية والأمن الوطني والقومي. وقد نصَّ البيان الختامي للمؤتمر الرابع لـ (المجلس الدولي للغة العربية) الذي انعقد في دبي (الإمارات العربية المتحدة) خلال الفترة ١٧ ـ ٢١ رجب ١٤٣٦ هـ (٦ـ١٠/٥/٢٠١٥م) وحضره ممثلون عن عشراتٍ من المنظمات العربية والإسلامية والدولية وما يزيد عن ٢٣٠٠ من العلماء والباحثين والمسؤولين على:

ثالثا: يحث المؤتمر على تعلم اللغات الأجنبية حسب الحاجة إليها، وليس التعليم بها.

رابعاً: تؤكِّد الدراسات والأبحاث المتعلقة بالسياسات اللغوية أن التعليم باللغة الأجنبية يُعدُّ مخالفة دستورية تهدد الوحدة والأمن الوطني والعربي، وتنذر بالكثير من التحديات الداخلية التي تعرّض السيادة والاستقلال والوحدة والثقافة والثوابت الوطنية للخطر.

خامسا: يؤكّد المؤتمر أن اللغة العربية مسألة أمنية وطنية وعربية بامتياز، وأن إضعافها وتهميشها وإقصاءها من مواقعها الطبيعية في جميع المؤسسات الوطنية الحكومية والأهلية يُعدُّ اعتداء على الوحدة الوطنية والسلم الأهلي، ويعرّض المجتمع للتشظّي والانقسام اللغوي الذي يُوظَّف لضرب الوحدة الوطنية.

سادسا: دعوة المؤتمر إلى إعادة النظر في القوانين والأنظمة والسياسات التي تتبعها المؤسسات الحكومية والأهلية في جميع الدول العربية والتي تسمح بإحلال اللغة الأجنبية بدلا من اللغة الوطنية في جميع المؤسسات الحكومية والأهلية. (المجلس الدولي للغة العربية، ٢٠١٥، ص ٤).

٣ ـ التخطيط التربوي:

يعدّ النظام التربوي عصب التغيير المعرفي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي في البلاد. فهو الذي يضع الأسس لإعداد الناشئة رجال المستقبل، وغرس قيمهم، وتكوين معارفهم، وتطوير مهاراتهم، وبالتالي تشكيل المجتمع المنشود. ولهذا فإن المنهج المدرسي هو ساحة تتصارع عليها مصالح الطبقات الاجتماعية المختلفة. فكل طبقة أو شريحة اجتماعية تريد أن يعكس المنهج رؤيتها، فيكوّن المجتمع الذي يستجيب لمصالحها ويحقق آمالها ومآربها (محمد جسوس، ٢٠٠٣، ص ١٠٥).

و«التخطيط»، بشكل عام، هو نشاط وفق منهجية علمية يرمي إلى تحقيق أهداف معيَّنة في إطار إمكانات بشرية ومادية محدَّدة. أما «التخطيط التربوي» فهو نشاط يقوم على منهج علمي وبحث اجتماعي واقتصادي وتربوي، ويتوخى وضع سياسة تعليمية للبلاد تتيح لجميع المواطنين ـ من الناحية المثالية ـ تعليماً جيداً ينمّي قدراتهم الذاتية ويُكسبهم قيماً ومهارات تمكّنهم من ترقية أنفسهم وتقدُّم بلادهم. أو كما يعبر عن ذلك الدكتور عبد الدائم (١٩٨٠، ص ١٨): «مجموعة من التدابير المحددة التي تُتخَذ من أجل إنفاذ هدف معين».

والتخطيط التربوي أقدم من التخطيط الاقتصادي وسابق عليه. فبعد الحرب العالمية الثانية، استخدمت كثير من الدول، المصنعة والنامية على السواء، التخطيط التربوي لتحقيق التنمية الاقتصادية ورفع معدلات النمو فيها. وثبت من تجاربها أن للاستثمار في التربية مردوداً إيجابياً أكيداً في المجتمع والاقتصاد والسياسة. وبعبارة أخرى، إن التخطيط التربوي الناجع شرط أساسي لتحقيق التنمية البشرية (عبد الدائم، ١٩٨٠، ص ٢٣).

٣,١ ـــ وضع الخطة التربوية:

ويمرُّ التخطيط التربوي بالخطوات التالية:

أ ـ تحديد الأغراض والأهداف والغايات النابعة من فلسفة المجتمع وقيمه واحتياجاته.

ب ـ جمع المعلومات الاجتماعية والاقتصادية عن البيئة وتصنيفها واختيار الضروري منها.

ج ـ معرفة الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتنفيذ.

د ـ رسم الخطة بجميع عناصرها ومختلف مراحلها، وخياراتها، وبدائلها.

هـ ـ التنفيذ والمتابعة والتقويم.

٣,٢ ــ مبادئ التخطيط التربوي وأهدافه:

من أهم المبادئ التي ينطلق منها التخطيط التربوي مبدآن أساسيان يشكلان، في الوقت نفسه، هدفين رئيسين يتوخاهما كل تخطيط تربوي منصف:

أ ـ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع المواطنين إلى أقصى درجة تمكّنهم قدراتهم الذاتية من الوصول إليها.

ب ـ تحقيق تكافؤ الفرص التشغيلية أمام جميع المواطنين بعد إتمام تعليمهم. بحيث يستطيع كل مواطن الحصول على عمل ملائم يدر عليه دخلاً يضمن له العيش بصورة تحفظ كرامته الإنسانية.

ولهذا فإن (معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي) ينصُّ في تعريف وظيفته على «أن مهمتنا متجذرة في فهمنا للتربية بوصفها حقاً إنسانياً أساسياً. فلا ينبغي أن يُحرَم أي طفل/ة أو صبي/ة أو راشد/ة من فرصة التعلُّم التي ستسمح له أو لها بالعيش بصورة لائقة، ونيل حقوقهم، والمشاركة في الحياة المدنية». (اليونسكو، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، ٢٠١٤، ص ١) . وهذا يتفق مع المبادئ الإسلامية التي جعلت التعلّم فرض عين على كلِّ مسلم ومسلمة، وحقاً للفرد على الدولة (علي القاسمي، ١٤٢٩ه/٢٠٠٨م، ص ص ١٢٢ـ١٢٧)

ولكي يوجِد التخطيطُ التربوي توازناً بين طموح المواطنين واحتياجات المجتمع اللازمة لإنجاز التنمية البشرية المنشودة، لا بدَّ من إعطاء كل مواطن نوع التعليم الذي يتلاءم مع قدراته الذاتية وميوله النفسية.

في التخطيط التربوي، نجد مدارس فكرية متباينة. فما عرضناه في أعلاه من مبادئ يمثل ما يُسمى بالمدرسة التكنوقراطية في التخطيط التربوي. أما المدرسة السياسية في التخطيط التربوي، فترى أن مبادئ التخطيط التربوي

وتوجهاته ينبغي أن تنبع من نتائج اللعبة الداخلية بين المصالح المتعارضة (أو المتكاملة) لقوى المجتمع المدني وقوى الضغط المختلفة فيه.

ونحن نرى أنه بالرغم من أن المدرسة السياسية في التخطيط التربوي هي السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية وعدد من الدول الصناعية الرأسمالية الكبرى، فإن على البلدان النامية أن تأخذ بالتخطيط التربوي الهادف إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والتشغيلية لجميع المواطنين، أي الأخذ بتوجهات المدرسة التكنوقراطية في التخطيط التربوي. ويؤيد رأينا هذا ما أثبتته التجربة الفعلية في النصف الثاني من القرن العشرين، عندما حقق كثير من البلدان، التي كانت متخلِّفةً حقاً في أوائل الستينيات، تقدُّماً كبيراً في التنمية البشرية خلال جيلين فقط (حوالي خمسين سنة) بفضل اتباعها تخطيطاً تربوياً منصفاً يروم نشر التعليم والمعرفة بين جميع المواطنين مهما كانت طبقتهم وأينما كانت إقامتهم في البلاد. ومن أمثلة هذه البلدان كوريا وفنلندة وماليزيا. ومن أمثلة الدول التي هي على طريق التنمية البشرية اليوم الصين وتركيا وإيران وغيرها.

٤ ـ التنمية البشرية:

كان المقصود بالتنمية في القرن الماضي النمو الاقتصادي الذي كان يتخذ من (معدل دخل الفرد) و (معدل الزيادة السنوية في الناتج القومي) معايير لقياس النمو والتقدم. ولكن مفهوم التنمية هذا تعرّض لنقدٍ شديد في أواسط القرن العشرين. فقد يكون متوسط دخل الفرد في بلد مِن البلدان مرتفعاً ومعدل الزيادة السنوية في ناتجه القومي أعلى من معدل زيادة السكان، ومع ذلك فإن نسبةً عالية من سكانه تعاني من البطالة والأمية والفقر والمرض.

ونتيجة للتطورات التكنولوجية في الثلث الأخير من القرن العشرين، خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وقع تحوّل في مفهوم التنمية، وأصبحنا ندرك أن ثروة الأمة الحقيقية لا تكمن في مخزونها الطبيعي من البترول والغاز

والفوسفات، ولا في قوتها العسكرية والمالية، بل في سكانها من الرجال والنساء، وفي عقولهم ومعارفهم ومهاراتهم، وفي صحتهم ورقي معيشتهم وسعادتهم. فظهر مفهوم (التنمية البشرية) الذي ينظر إلى التنمية بوصفها عملية للإنسان وبالإنسان، وحلّ محل مفهوم (التنمية الاقتصادية). فثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال أدت إلى إيجاد مجتمع يختلف عن المجتمع الذي أفرزته الثورة الصناعية في أواخر القرن التاسع عشر. ويتميز المجتمع الجديد بقدرته على استقبال فيضٍ من المعلومات واستغلالها في نشاطه العلمي والاقتصادي والتجاري ومختلفً أنشطته الإنسانية الأخرى. وأُطلق على هذا المجتمع اسم (مجتمع المعرفة) القادر على النفاذ بسهولة إلى مصادر المعلومات وإدارة (اقتصاد المعرفة) الذي أدى إلى قفزة نوعية في عملية التنمية الشاملة (نبيل على ونادية حجازي، ٢٠٠٥، ص ٧ـ٢٥).

واللغة هي الأداة التي تمكّن الفرد من النفاذ إلى مصادر المعلومات، وامتلاك المعرفة، واستيعابها، واستثمارها في إنتاج معارف جديدة. ومن هنا أصبحت اللغة والسياسة اللغوية في قلب العملية التنموية أو ركيزة لها.

وقد توصل أحد خبراء برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، السيد محبوب الحق، إلى تطوير مفهوم (التنمية البشرية) وتطبيقاته على الدول الأعضاء. وراح البرنامج، ابتداء من عام ١٩٩٠، يصدر تقارير سنوية عن حالة التنمية البشرية في الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، يبيّن فيها السياسات الواجب اتباعها لتحقيق التنمية البشرية، ويذيّلها بقائمةٍ ترتّب هذه الدول حسب مكانتها في التنمية البشرية بحيث تحصل أفضلها على الرقم واحد. ويتفرَّغ لإعداد كل تقرير سنوي عشرات الخبراء العالميين في الاجتماع والاقتصاد والتربية وغيرها، ويُترجَم التقرير ويُنشر باللغات الرسمية لمنظمة الأمم المتحدة: الإسبانية والإنكليزية والروسية والصينية والعربية والفرنسية.

٤,١ ــ معايير التنمية البشرية:

ويعمل تقرير التنمية البشرية على قياس إنجازات البلد في ثلاث مجالات هي:

أ. **الصحة**: وتعني تمتُّع المواطنين بصحة جيدة وعمر مديد، ويقاس هذا المجال بمؤشِّر معدل العمر المتوقع للفرد عند الولادة.

ب. **المعرفة**: وتعني انتشار التعلُّم بين جميع المواطنين، ويقاس هذا المجال بمؤشِّر معدل الالتحاق في مراحل التعليم المختلفة، ومعدل محو الأمية.

ج. **المعيشة اللائقة**: وتعني أن يتمتع الإنسان بمستوى معيشي جيد يليق بالكرامة البشرية. ويقاس هذا المجال بمؤشر دخل الفرد ومدى كفايته الفعلية لحياة كريمة.

ويُستخَرج دليل التنمية البشرية لكل بلد من المؤشرات الثلاثة لهذه المجالات.

وفي بداية الألفية الثالثة، شرع مكتب البرنامج الإقليمي للدول العربية بإدارة الدكتورة ريما خلف، مساعدة الأمين العام للأمم المتحدة، بإصدار سلسلة من «تقرير التنمية الإنسانية العربية» خاصة بالبلدان العربية ومتطلَّباتها. وقد اعتمد أول هذه التقارير الذي صدر سنة ٢٠٠٢ معايير أخرى بالإضافة إلى المعايير الثلاثة السابقة (الصحة، المعرفة، المعيشة اللائقة)، أهمها: الحريات، وتمكين النوع (أي تمكين المرأة من المساهمة في التنمية)، والمعرفة الرقمية، والتخلُّص من التلوث. وقد أكدت هذه التقارير ضرورة استعمال اللغة العربية في تدريس جميع المواد ومختلف المراحل التعليمية من أجل إقامة مجتمع المعرفة الذي يستطيع تحقيق التنمية البشرية.

وبلوغ التنمية البشرية في البلاد يتطلّب، قبل كل شيء، أن تتبنى الدولةُ الديمقراطيةَ منهجاً وعملاً، وإحقاق حقوق المواطنين بما فيها الحقوق

الاقتصادية (كالضمان الصحي والتقاعد والتعويض عن البطالة والشيخوخة، إلخ.)، وأن تقوم الدولة بتعميم التعليم الإلزامي الجيد في مختلف مناطق البلاد على حسابها، بما في ذلك تقديم وجبات صحية للتلاميذ ودعم أولياء أمور الفقراء منهم مادياً، وتطوير البنية التحتية في جميع أنحاء البلاد، وأن تأخذ بآخر المعطيات التكنولوجية في الصناعة والزراعة والخدمات.

واسمحوا لي أن أضرب مثلاً واحداً عن كيفية إسهام السياسة اللغوية في إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية. فإذا كان الطالب بالكلية الطبية يتلقى تعليمه باللغة العربية، فإنه يستطيع، بعد تخرجه طبيباً، أن ينقل معرفته بسهولة إلى الممرضين، والمساعدين الطبيين، والتقنيين الطبيين، والمرضى، والمجتمع كافة عن طريق مشاركته في البرامج الإذاعية والتلفزيونية وإقامة المواقع الطبية على الشابكة. ولنتصور كيف أن معرفة المريض تكون كسيحة عندما تُطبَع ورقة الإرشادات المرافقة للدواء بلغة أجنبية لا يجيدها. إذا كان التعليم في الكليات العلمية والتقنية يجري باللغة الأجنبية، فإن العلم يبقى أجنبياً محصوراً في نخبة محدودة، هي تلك الأقلية التي تُجيد اللغة الأجنبية التي يتطلب إتقانها موهبة ذاتية ومناهج وطرائق تعليم متطورة، لا تتوافر في مدارس الدول النامية. ولا يمكن توطين العلم إلا باللغة الوطنية. فالعِلم إن أخذته بلغتك أخذته، وإذا أخذته بلغة غيرك أخذتك. وما أبدع قوم بغير لغتهم.

٥ ـ المدارس الأجنبية والخصوصية في البلدان العربية:

يشير تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٤م (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ٢٠١٤). إلى تأخُّر البلدان العربية بالنسبة إلى المتوسطات العالمية بمقياس (دليل التنمية البشرية مُعدَّلاً بعامل عدم المساواة). ويبلغ متوسط عدم المساواة

في الصحة والدخل أكثر من ١٧٪، ويبلغ عدم المساواة في التعليم في البلدان العربية مستويات مرتفعة يبلغ متوسطها ٣٨٪ .

وأحسب أن السبب في ذلك أن معظم الدول العربية يؤمن بأن الضمان لتقدم التعليم والصحة في البلاد هو تخلي الدولة عنهما وتركهما للأجانب والمستثمرين من الخواص، وأن مهام الدولة الأساسية تتركز في الشرطة والأمن والجيش والتسليح. ولما كان معظم السكان في بلداننا العربية لا يطيقون أجور المدارس الأجنبية والخصوصية ولا تكاليف المصحات الخاصة، لأن عربياً من بين كل خمسة مواطنين يعيش تحت خط الفقر (بأقل من دولارين في اليوم)، فإن معظم البلدان العربية تحتل مراتب متأخرة في سلم التنمية البشرية ويتعاظم فيها عدم المساواة بين الأغنياء والفقراء.

ويتبنى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٩. ص ١١) مفهوماً جديداً للفقر له شقان:

أ ـ فقر الدخل: الذي يُعرَّف بمقياس ما يتوافر للإنسان من سلع وخدمات متمثلاً بالإنفاق الاستهلاكي الحقيقي للفرد.

ب ـ الفقر الإنساني: الذي يعرَّف بمقياس الدخل وبأبعاد أخرى ذات قيمة حياتية مثل التعليم والصحة والحريات السياسية».

ولا يُعزى ارتفاع متوسط عدم المساواة في التعليم في معظم البلدان العربية إلى نظرتها إلى وظيفة الدولة فحسب، بل كذلك إلى أسباب عديدة أخرى أهمها نظام التعليم الذي ورثته هذه البلدان، عند الاستقلال، عن سلطات الاستعمار البريطاني أو الفرنسي أو الإسباني أو الإيطالي، وأدخلت عليه بعض التعديلات الطفيفة ليناسب تطلعات الطبقة الحاكمة. وكان المستعمِر قد أسس ـ إلى جانب مدارس التعليم الإسلامي والحكومي ـ مدارس استعمارية أجنبية تدرّس

مناهجه بلغته، من أجل إعداد نخبة من أهل البلاد تكون مؤمنة بطروحاته لتؤمّن له استمرارية مصالحه .

وهكذا أمسى النظام التربوي في معظم البلدان العربية، خليطاً من أربعة أنواع من المدارس:

أ ـ **المدارس الأجنبية**، التي خلفها الاستعمار، وتوسعت بعد الاستقلال، وتدرّس منهجاً أجنبياً باللغة الأجنبية، ولا يلجها إلا أبناء النخبة من رجال الدولة ورجال الأعمال والأغنياء، بسبب الرسوم المدرسية الباهظة التي تتقاضاها.

ب ـ **المدارس الخصوصية (أو الحرة)**، التي يؤسّسها المستثمرون الخواص لأغراض الربح، والتي تدرّس المنهج الوطني بجودة تعليمية متفاوتة، ورسومها المدرسية تطيقها الطبقة المتوسطة بشق الأنفس، وتكمن جاذبيتها في عنايتها بتعليم اللغة الأجنبية.

ج ـ **المدارس الحكومية (أو العمومية)**، التي تؤسّسها وتسيّرها الدولة، ومناهجها باللغة الوطنية، وهي مجانية من حيث الأساس. وعلى الرغم من تعليمها اللغة الأجنبية سنوات طويلة، فإن الحاصلين على البكالوريا الثانوية منها لا يستطيعون استعمال تلك اللغة استعمالاً وظيفياً، بسبب سوء المناهج والطرائق والوسائل وكثرة غياب المعلمين.

د ـ **مدارس التعليم الإسلامي الديني** (التعليم الأصيل أو العتيق) التي تعنى بتعليم المنهج الإسلامي القديم مع تحديث طفيف.

ولهذه الأنواع الأربعة منطلقات وأهداف متباينة، ومناهج مدرسية وطرائق تعليمية مختلفة. ولهذا فإنها تخرّج أربعة أجيال أو أربع عقليات مختلفة من المواطنين، ما يخشى معه حدوث انقسام مجتمعي. والسياسة اللغوية المتبعة في البلدان العربية هي التي تحدد مواقع هؤلاء الخريجين في المجتمع ومدى

مساهمتهم في قيادة البلاد أو مدى نصيبهم من البطالة والفقر بحيث يمسون وقوداً لأية اضطرابات اجتماعية أو حركات متطرفة.

فالسياسة اللغوية في معظم البلدان العربية تُعلي شأن لغة المستعمِر القديم وتهمّش اللغة العربية. فاللغة الأجنبية هي لغة التعليم العالي العلمي والتقني، والشركات والبنوك وبقية المؤسسات الاقتصادية والمالية، وكثير من شبكات الإعلام، والحياة العامة مثل اللافتات في الشوارع وأسماء المحلات التجارية. ولهذا فإن خريجي المدارس الأجنبية هم الذين سيتولون ـ بفضل إجادتهم اللغة الأجنبية وبفضل علاقاتهم الاجتماعية ـ قيادة البلاد وممارسة المهن الطبية والهندسية والتقنية وهم الذين سيديرون المؤسّسات الاقتصادية والمالية. أما خريجو المدارس الخصوصية فسيكونون ـ بفضل إلمامهم باللغة الأجنبية ـ مساعدين لخريجي المدارس الأجنبية. وأما خريجو المدارس الحكومية، فإن معظمهم لا يستطيع الدراسة في الكليات العلمية فينخرط في الكليات الإنسانية ويكون مصيره البطالة أو متدني الأشغال.

وما دامت ورقة عمل هذه الندوة تطلب من الباحثين أن يتناولوا في دراساتهم تجارب من الدول العربية ومناقشة الواقع اللغوي وتحدياته في بلد الدراسة، فإنني سأختار المغرب الذي أسعد وأتشرف بالإقامة فيه منذ حوالي أرّبعين عاماً، وتعلّمت منه ومن علمائه كثيراً، وأكنُّ له محبة غامرة بفضل حضارته العريقة وكرم أهله ونبلهم. وسألقي نظرة على المدارس الأجنبية والمدارس الخصوصية في هذا البلد العزيز.

٥،١ ـ المدارس الأجنبية:

تشير إحصائية نُشرت قبل سنتين أن عدد المدارس الفرنسية في المملكة المغربية يبلغ ٣٩ مؤسسة، تضم ٢٨٠٠٠ طفل، ٦٠٪ منهم مغاربة. ومعظم المدارس الفرنسية تابع لـ (الوكالة الفرنسية للتعليم بالخارج) التي تحدد

الرسوم المدرسية، ومقدارها حالياً حوالي ٥٠٠٠ دولار أمريكي سنوياً للطفل الواحد. ويوجد (اتحاد مجالس آباء تلاميذ المدارس الفرنسية بالمغرب) وهو تابع لـ (الفدرالية الفرنسية لمجالس آباء التلاميذ في فرنسا FCPE). (العلم. ٢٠١٢. ص ٢).

أما المدارس الإسبانية في المغرب التابعة للحكومة الإسبانية فيبلغ عددها ١١ مؤسسة تضم ٤٧٣٥ طالباً وطالبة، ٨٠٪ منهم مغاربة، وتحظى هذه المدارس بإقبال استثنائي عليها إذ ارتفع الطلب على التسجيل فيها بنسبة ٢٠٠٪، طبقاً لبيان وزعه المستشار التربوي في السفارة الإسبانية بالرباط ونشرته وسائل إعلام مختلفة (الشرق الأوسط. ١٤٣٤ه/٢٠١٣م).

وبالإضافة إلى ذلك، توجد في المغرب خمس مدارس أمريكية (كل مدرسة تشتمل على المرحلتين الابتدائية والثانوية): مدرستين في الدار البيضاء ومدرسة في كل من طنجة والرباط ومراكش. وتضم كل مدرسة حوالي ٧٠٠ تلميذ، ٦٠٪ منهم مغاربة.

تعلّم هذه المدارسُ الأجنبيةُ التلاميذَ منهجاً أجنبياً باللغة الأجنبية ولا تعلّم من اللغة العربية إلا اللهجة العامية الدارجة وبصورة اختيارية، ولا تعلّم جغرافية هذا البلد العربي ولا تاريخه، حتى لو كانت وزارة التربية الوطنية قد طلبت منها ذلك أو اتفقت معها على ذلك، فالمُعامل الذي تخصصه هذه المدارس لامتحانات المواد العربية لا يؤثر في نتائج الطالب النهائية، فلا يعيرها اهتماماً ولا يحضر دروسها.

وتكمن الفائدة الرئيسية للمدارس الأجنبية في أن خريجها يتقن اللغة الأجنبية بفضل تلقيه جميع دروسه باللغة الأجنبية. ولما كانت السياسة اللغوية في معظم الدول العربية تفرض لغة المستعمِر القديم في التعليم العالي والبنوك والشركات والمؤسسات الاقتصادية والمالية الأخرى، وأحياناً في الإدارة الحكومية، فإن

خريجي هذه المدارس يسهل نجاحهم في الكليات العلمية والتقنية التي تعلم باللغة الفرنسية، ويضمنون لهم مواقع قيادية في البلاد بأجور مرتفعة.

ويعزو الخبير التربوي المغربي محمد الصدوقي (٢٠١٠، ص ١) أسباب ازدياد الإقبال على المدارس الفرنسية في المغرب إلى « تطلعات وتوجهات بعض النخب الفرانكوفونية الاقتصادية والسياسية وارتباطها بالسياسات والمصالح الفرنسية ونمط العيش الفرنسي، فضلاً عن جاذبية المدارس الفرنسية من حيث جودة الخدمات والعروض التعليمية وضمان المستقبل المهني العالي لمتعلميها». وفي نظرنا أن السبب الرئيس يعود إلى هشاشة المدارس الحكومية في البلاد العربية وضعف بنياتها ومناهجها وطرائقها وانعدام المكتبات المدرسية فيها، وعدم تأهيل طلابها لسوق العمل الذي تسوده وتهيمن عليه لغة المستعمِر القديم، التي تفرضها السياسة اللغوية عندنا. ولهذا فإن الآباء الميسورين يفضلون إرسال أطفالهم إلى المدارس الفرنسية في المغرب. ولما ازداد الإقبال على هذه المدارس بحيث لا تستطيع استيعاب جميع الأطفال الراغبين في الالتحاق بها، أصبحت تعقد مقابلة شفوية باللغة الفرنسية للأطفال قبل تسجيلهم. ولهذا يحرص كثير من الآباء المغاربة الميسورين على التحدث مع أطفالهم باللغة الفرنسية منذ ولادتهم ليضمنوا لهم القبول في المدارس الفرنسية والنجاح فيها.

يمكن تلخيص مساوئ هذه المدارس في ما يلي:

أ ـ خلل في هُوية التلميذ:

(الهُوية)، في الأصل، مصطلح فلسفي يدل على ما به يكون الذات هو نفسه. وعندما نتحدث عن (الهوية الشخصية)، فإننا نعني مجموعة العناصر التي تميّز إنساناً معيناً عن غيره من الناس، مثل: اسمه، وجنسه، وجنسيته، وشكله، ولغته، وانتمائه، ودينه، وسلوكه. وقد حرّمت المادة ١٨ من (الاتفاقية الدولية

لحقوق الطفل) التي وافقت عليها ١٩١ دولة في الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٩٨٩/١١/٢٠م، تغيير هوية الطفل، أو الإخلال بها.

أثبتت الدكتورة بثينة عبد الرؤوف رمضان، مدرسة أصول التربية بمعهد البحوث والدراسات التربوية بجامعة القاهرة في أطروحتها للدكتوراهً عن المدارس الأمريكية في مصر، أن هذه المدارس تعلّم الأطفال المصريين العرب قيماً مختلفة عن قيم مجتمعهم، ويصيب التغيير في سُلّم القيم : القيم الدينية، والقيم الأخلاقية، والقيم الوطنية، والقيم الاجتماعية، والقيم الفردية. ثم نشرت أطروحتها على شكل كتاب بعنوان « التعليم الأجنبي وأثره على هويتنا الثقافية وقيم المواطنة والانتماء» (رمضان. ٢٠٠٧)

ويقول الخبير التربوي المغربي محمد الصدوقي (٢٠١٠، ص ١) في حديثه عن المدارس الفرنسية في المغرب: «إن هوية الطالب المغربي في هذه المدارس ستكون بالضرورة «هوية» فرنسية، وفي أحسن الأحوال هوية فصامية، بمعنى أنها فرنسية التكوين، لكنها شكلية الانتماء [إلى المغرب]».

وبين مدة وأخرى، تنشر الصحف المغربية أنباء احتجاجات أولياء أمور التلاميذ المنخرطين في المدارس الأجنبية لتدريسها مواد مخالفة لثقافتنا الإسلامية. ومن أمثلة ذلك ما نشره موقع «مغرس» (٢٠٠٩. ص ١) عن المدارس الإسبانية في المغرب: «عبّر عدد من أولياء أمور التلاميذ عن امتعاضهم من عرض صور للنبي محمد (ص) وتدريس مقررات دراسية تتناقض وحقيقة سيرته»

ورفع أحد آباء تلاميذ إحدى المدارس الأمريكية في الدار البيضاء، واسمها «أكاديمية جورج واشنطن»، دعوى قضائية على هذه المؤسسة متهما إياها بتنصير ابنه. وذكر أبٌ آخر أن ابنه البالغ من العمر ٦ أو ٧ سنوات ويدرس في

نفس المدرسة، عاد إلى المنزل وهو يحمل شريطا مصوراً حول التنصير، وقال إن معلمته طلبت منه أن لا يتحدث عن ذلك أمام والديه (هسبريس. ٢٠١٠)

ويَعدُّ أحدُ المواقع المغربية المدارسَ الأجنبية نافذةً يعود منها الاستعمار بعد أن خرج من الباب، فيقول: «ولكن الاستعمار عاد من النافذة من خلال تكريس التبعية لفرنسا والاستلاب وكل المظاهر الثقافية والفكرية القادمة من فرنسا التي تشجع مثل هذه الأوضاع من أجل إبقاء يدها مبسوطة... ولا يدرس فيها [أي المدارس الفرنسية] سوى أبناء الطبقة الميسورة من موظفين كبار وذوي نفوذ ووزراء وأغنياء وسفراء.» (al-forqan.net 2014 ,)

ونخلص من هذا كله إلى أن هذه المدارس الأجنبية تؤدي إلى تغيير في هوية الطفل، الشخصية والوطنية؛ وهي بذلك تخالف المادة ١٨ من (الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل).

ومعروف أن من وظائف الإعلام المقروء والمسموع والمرائي العمل على الإدماج الاجتماعي وتدعيم الهوية الوطنية لأهل البلاد، وتعزيز ما يتعلّمه التلاميذ والطلاب في معاهدهم. ولكن كثيراً من المربين واللسانيين العرب يشكون من أن الإعلام العربي لا يقوم بهذه الوظائف، بل يعمل على العكس تماماً بسبب كثرة المحطات الإعلامية الخاصة التي تستخدم اللغة الأجنبية وشسوع المساحة البرامجية المخصصة للهجات العامية الدارجة فيها، على حين أن اللغة العربية الفصيحة المشتركة هي التي تساعد على الإدماج الاجتماعي، وتدعيم الهوية الوطنية، وتعزيز ما يتعلمه التلميذ في المدرسة، ونشر المعرفة الحقيقية.

يقول اللساني المغربي الدكتور محمد الينبغي إن هذه الإذاعات الخاصة «تفتخر بإعلان تبعيتها للغة والثقافة الفرنسيتين انطلاقاً من لغة الحديث والحوار والاختيارات الغنائية، ومروراً بنقل عدد من البرامج مباشرة من إذاعات فرنسية، وانتهاء بتغطية الحياة الفنية والثقافية والإعلامية بفرنسا

دون ذكر اسم هذا البلد، وكأن المستمع المتابع يقطن بإحدى المدن أو القرى الفرنسية وليس بمدن المغرب وقراه». (الينبغي. ٢٠٠٩. ص ٩٠).

ولا ينحصر استعمال اللغة الأجنبية في المدارس الأجنبية والتعليم العالي العلمي والتقني والمؤسسات المالية والاقتصادية فقط، بل يمتد كذلك إلى الحياة العامة، فمعظم أسماء المحلات والمؤسسات ومكاتب المهنيين كالأطباء والمهندسين وغيرها في شوارع المدن العربية الكبيرة باللغة الأجنبية وليست العربية. أما لافتات الإعلان / الإشهار في المغرب فمعظمها باللغة الفرنسية أو العربية الدارجة (العامية). يفسّر اللساني المغربي الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري (٢٠١٣. ص ١٤٦) ذلك بقوله:

« ...لأن شركات الإشهار [الإعلان] القوية تدير أعمالها نخبةٌ فرنكوفونية ذات مصالح خاصة، وهي مرتبطة بنخبة سياسية نافذة تمرّر المصالح الفرنكوفونية ومصالحها الضيقة، عبر الفرنسية والعامية، قبل أن تفكّر في خطة تواصلية ناجعة في خدمة المواطنين، أو في خدمة مصالح عامة الشعب، بما في ذلك نشر لغة وطنية معيارية راقية، تتماشى ومواصفات التربية والقيم التي من المفترض أن تُلَقَّن بواسطة لغة المدرسة المهذبة والمعيارية، عوض لغة تُكرِّس الأمية والجهل والثقافة غير الواعية.»

ب ـ هجرة العقول:

ونتيجة لهذا الاستلاب الذي يعانيه خريجو المدارس الأجنبية، وشعورهم بالغربة في بلادهم التي لا تتحدث باللغة التي يتقنونها، ولا تشيع فيها الثقافة التي يستبطنونها، فإن كثيراً منهم يهاجر إلى البلدان التي تتحدث لغتهم وتمارس ثقافتهم. وهذا سبب رئيس ينضاف إلى أسباب عديدة أخرى مثل: عدم توفر الأمن في بلدانهم بسبب الحروب أو النزاعات المسلحة، وعدم شعورهم

بالإنصاف، وعدم توفر متطلبات البحث العلمي، وفساد الإدارة، وطموحهم إلى حياة أفضل موجودة في الغرب، إلخ.

ولهذا فإن البلدان العربية هي أكبر البلدان المتخلِّفة تصديراً للعقول والكفاءات العالية إلى الدول المتقدِّمة، فقد شكل العلماء العرب ٣١٪ من أبناء العالم الثالث المهاجرين إلى الغرب. (القاسمي. ٢٠١٢. ص ١٧٨). ويذكر الدكتور فيضي عمر محمود، رئيس اتحاد الأطباء العرب في أوربا (محمود. ٢٠١٢) أن ٥٠٪ من الأطباء و٢٣ ٪ من المهندسين و١٥ ٪ من العلماء من مجموع الكفاءات العربية المتخرجين، يهاجرون إلى أوربا والولايات المتحدة وكندا، وهذا يكلف البلدان العربية حوالي ٢٠٠ بليون/ مليار دولار سنوياً.

ج. مساهمة ضئيلة في التنمية البشرية:

إن قيام مجتمع المعرفة يتطلّب لغة مشتركة تكون أداة نفاذ إلى مصادر المعلومات وتيسّر سيولتها بين أفراد المجتمع. واللغة الأجنبية لا يمكن أن تقوم بهذا الدور. ولو ألقينا نظرة على سلم التنمية البشرية الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي كل عام، لوجدنا أن البلدان ذات التنمية المنخفضة، هي تلك البلدان التي تستعمل لغة أجنبية بوصفها لغة عمل أو لغة رسمية فيها، ويتبع ذلك وجود مدارس أجنبية فيها. أما البلدان ذات التنمية المرتفعة فهي جميعها تستخدم لغاتها الوطنية، وتندر فيها المدارس الأجنبية التي تقتصر على تعليم الأجانب وليس أهل البلاد. فالنرويج يستعمل اللغة النرويجية، وفنلندة تستعمل اللغة الفنلندية، والدنمارك تستعمل اللغة الدنماركية وهكذا. وأكثر البلدان العربية احتفاء بالمدارس الأجنبية والخصوصية هما مصر والمغرب، ورتبتهما في سلم للتنمية البشرية للعام ٢٠١٤ م، هي ١١٠ و ١ ٢٩ على التوالي بمحاذاة البلدان الأفريقية التي تستخدم لغة المستعمِر القديم (الإنكليزية أو الفرنسية)

لغة رسمية، وتوجد فيها المدارس الأجنبية لإعداد النخبة، وهذه البلدان الأفريقية معذورة في ذلك لعدم توفرها على لغة وطنية مشتركة.

٥,٢ ـ المدارس الخصوصية:

طبقاً لإحصائيات وزارة التربية الوطنية المغربية لعام ٢٠١٤م، فإن عدد المدارس العمومية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) بلغ ٩٩٩٥ مدرسة منها ٣٣٢١ في المناطق القروية.

أما عدد المدارس الخصوصية (التي تُسمَّى حرّة) فيبلغ ٣١٦٦ مؤسَّسة أي حوالي ثُلث عدد المدارس العمومية. وغني عن القول إن المدارس الخصوصية لا توجد في المناطق القروية، لأن أهل القرى لا يطيقون أجورها الباهظة.

وقد تضاعف عدد المدارس الخصوصية بالمقارنة مع سنة ٢٠٠٤، إذ كان عددها آنذاك ١٥٣٢ مؤسسة فقط. وطبقاً لإحصائيات وزارة التربية الوطنية المغربية، فإن عدد التلاميذ المنخرطين في المدارس الخصوصية يبلغ ٦٤١ ألف تلميذ، بنمو سنوي يفوق ٦٪، وحوالي ٧٣٪ من هؤلاء التلاميذ هم في التعليم الأساسي (الابتدائي + الإعدادي). (مغرس. ٢٠١٤)

وتختلف المدارس الخصوصية عن المدارس العمومية في كون الأولى تولي اهتماماً أكبر لتعليم اللغة الأجنبية التي يبدأ التلاميذ تلقيها منذ مرحلة رياض الأطفال وبطرائق أفضل، وكونها أكثر انضباطاً من المدارس العمومية حيث يقل فيها غياب المعلمين، كما يشتمل بعضها على مكتبات تشجع الأطفال على القراءة.

ومن ناحية أخرى فإن المدارس الخصوصية تتقاضى رسوما مدرسية باهظة لا تطيقها إلا الطبقة المتوسطة بشق الأنفس. ويتراوح معدل الرسوم المدرسية في هذه المدارس بين ٥٠ و ٥٠٠ دولار أمريكي شهرياً (للمقارنة مثلاً: يتقاضى خريج الجامعة المغربي في أول عمله في الدولة حوالي ٣٠٠ دولار شهرياً). ولا

توجد أية ضوابط في تحديد الرسوم المدرسية في المدارس الخصوصية بحجة أن الخدمات التي تقدمها تختلف من مؤسسة إلى أخرى. ولما كانت المدارس الخصوصية هي استثمارات تجارية في حقيقتها فإننا لا نجدها في القرى والأرياف، بل حتى في المدن الصغيرة. فهي محصورة في محور الدار البيضاء ـ الرباط ـ القنيطرة. (أخبار اليوم. ٢٠١٥. ص ٤)

لا مأخذ لنا على المدارس الخصوصية الجيدة منها، لو أشرفت عليها الدولة، وعممتها في جميع المناطق، ودفعت رسوم التلاميذ الفقراء لتحقِّق تساوي الفرص التعليمية أمام جميع المواطنين. أما في وضعها الحالي فهي تبدو ضمن خطة ترمي إلى تخلي الدولة عن التعليم والصحة وتركهما للاستثمارات الخاصة. وهكذا يمكن أن تُذكر المآخذ التالية:

أ ـ عدم المساواة في التعليم:

إن وجود المدارس الخصوصية، تماماً كالمدارس الأجنبية، يؤكّد ويعمّق عدم المساواة في حق التعليم، تماماً كما تعمّق المصحات الأجنبية والخصوصية عدم مساواة المواطنين في حق الصحة. وقد ورد في خبر بإحدى الصحف المغربية: « طالبت لجنةُ الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ولجنةُ حقوق الطفل التابعة للأمم المتحدة المكلفة بمتابعة تنفيذ الاتفاقيات المتعلِّقة بحقوق الطفل، الحكومةَ المغربية بتقديم تقرير بشأن الإجراءات التي اتخذتها بشأن ولوج جميع الأطفال في المغرب لتعليم عمومي بجودة عالية.» (أخبار اليوم.٢٠١٥. ص ٤)

وغني عن القول إن عدم المساواة في الفرص التعليمية والتشغيلية يشكّل خطراً كبيراً على الأمن القومي. ويعدّه البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (٢٠٠٩. ص ص:٢ــ ١٧) أحد المخاطر السبعة الكبرى التي تحيق بالبلاد العربية، مثله مثل البطالة والفقر والجوع، والتصحُّر، والتلوث البيئي، وندرة المياه، وتدهور

الأمن الصحي، ومصادرة حقوق الإنسان، والاحتلال والتدخل العسكري اللذين تواجههما بعض البلدان العربية

ب ـ تأثير سيء على التعليم العمومي:

تتم خصخصة (خوصصة) التعليم في المغرب على حساب التعليم العمومي من حيث المعلم والطالب والمدرسة. فكثير من المعلمين يتركون التعليم العمومي للالتحاق بالتعليم الخصوصي الذي يقدم أجوراً أعلى. كما أن ازدياد عدد الطلاب المنخرطين في التعليم الخصوصي يؤدي إلى انخفاض عددهم في التعليم الحكومي، ففي حين تضاعف عدد التلاميذ في التعليم الخصوصي في المغرب بثلاث مرات خلال أقل من١٥ سنة لينتقل من ٤٪ في سنة ١٩٩٩ إلى ١٤٪ في سنة ٢٠١٣ بما يعني نمواً بنسبة ٨ ٪ سنويًا مقابل انخفاض نسبة التلاميذ في التعليم العمومي بنسبة ٦٪ سنوياً في نفس الفترة. وأدى ازدياد الإقبال على التعليم الخصوصي بين سنة ٢٠٠٩ وسنة ٢٠١٣ إلى إغلاق ١٩١ مدرسة عمومية كما لاحظ (الائتلاف المغربي من أجل التعليم للجميع)، وهو ائتلاف يضم عدداً من الجمعيات المغربية. وقد احتج هذا الائتلاف على تصريح رئيس الحكومة المغربية الذي قال فيه « إن الوقت قد حان لأن ترفع الدولة يدها عن بعض القطاعات مثل الصحة والتعليم وأن دورها يجب أن يكون محدوداً في تقديم المساعدة للفاعلين الخواص الذين يرغبون الاستثمار في هذه القطاعات» !! (أخبار اليوم. ٢٠١٥. ص ٤).

ج ـ تكريس الطبقية في المجتمع:

يُفترَض أن التعليم يعمل على تقليل الفوارق الطبقية في المجتمع عن طريق إتاحة فرص تعليمية متساوية أمام التلاميذ من مختلف شرائح المجتمع ومن متباين مناطق البلاد، فيتقدم ذوو المؤهلات والقدرات الجيدة بغض النظر عن طبقتهم الاجتماعية، وهكذا يعمل التعليم على خلخلة الطبقية في المجتمع.

بيد أن المدارس الخصوصية والمدارس الأجنبية تكرّس الطبقية في المجتمع، لأن التحاق التلميذ بهذه المدارس لا يعتمد على قدراته الذاتية بل على القدرة المالية لذويه. ولما كانت هذه المدارس تساعد التلميذ على الإلمام باللغة الأجنبية (في حالة المدارس الخصوصية) أو إجادتها (في حالة المدارس الأجنبية)، فإنها تضمن له عملاً ملائماً في بلد يعتمد اللغة الأجنبية لغة عمل في أهم مؤسساته. وهذه الطبقية اللغوية تؤدي بالضرورة إلى طبقية اجتماعية في بلد يفرض على أبنائه لغة أجنبية بدلاً من لغتهم الوطنية. وقد حذر (الائتلاف المغربي للتعليم للجميع) من أن « تزايد خصخصة المدارس في المغرب يعمل لصالح طبقة النخبة... وتُعتبَر تمييزاً يزيد من تفاقم مشكلة عدم المساواة.» (العربي الجديد. ٢٠١٤)

د ـ تدمير الطبقة المتوسطة:

في البلدان النامية، تكون الطبقة المتوسطة محدودة في حجمها. وحرصاً من أباء هذه الطبقة على مستقبل أولادهم، فإنهم يحاولون جاهدين إلحاقهم بالمدارس الخصوصية. ولكن الرسوم المدرسية التي تتقاضاها هذه المدارس عالية ما يشكل ضغطاً سلبياً على ميزانية أسر هذه الطبقة. ففي تحقيق صحفي أعدته جريدة (الصباح) المغربية (٢٠١٥. ص ٧) بعنوان «التعليم الخاص حرٌّ فيما يصنع: تكاليف باهظة وجودة خدمات مشكوك فيها ورقابة شبه غائبة» أكدت فيه «أن هامش ربح مؤسسات التعليم الخصوصي يمكن أن يصل إلى ٣٠٪، وذلك على حساب ميزانية الأسر، والأدهى من ذلك أن السعر المطبق من قبل بعض المؤسسات لا يبرّره مستوى جودة الخدمات المقدمة». ولا غرابة في ذلك، فالمدارس الخصوصية في بلداننا العربية هي مشروعات تجارية، وتسلك سبل مثيلاتها عندنا من أجل تحقيق أقصى الأرباح. وهذا يؤدي إلى زيادة مصاريف الطبقة المتوسطة في مقابل دخلها المحدود، مما يؤدي إلى تضاؤل

حجم هذه الطبقة الاجتماعية، على حين أن المأمول هو أن تتوسع هذه الطبقة على حساب الطبقة الفقيرة.

٦. الخاتمة:

إن اتباع البلدان العربية سياسة لغوية تفرض لغةً أجنبية لغةَ عمل في البلاد، وهي لغة لا يجيدها إلا من تلقى تعليمه في مدارس أجنبية أو خصوصية، وهم نسبة محدودة من الطلاب، يجعل الأغلبية من المواطنين غير قادرين على الحصول على الأعمال التي تناسب قدراتهم الذاتية، وتعرِّضهم للبطالة. ولذلك لا تستفيد البلاد من إمكاناتها البشرية بصورة جيدة. ويقوم (المنتدى الاقتصادي العالمي) بقياس قابلية الدول على رعاية القدرات من خلال التعليم وتنمية المهارات، والتوزيع في جميع مراحل الحياة والتشغيل، ويسمّي مؤشره بمؤشر الرأسمال البشري. وفي تقريره الصادر هذا العام (٢٠١٥) الذي تناول ١٢٤ دولة فقط، تبين أن الدول العربية تقع في ذيل ترتيب الدول التي تستفيد من إمكاناتها البشرية. فجاء المغرب في الرتبة ٩٥، لأنه لم يقم بتطوير إلا ٥٩,٠٤٪ من إمكانات الرأسمال البشري لديه، فضلاً عن أن نسبة مشاركة القوى العاملة في المغرب وصلت إلى نحو ٥٠,٥٪ فقط (جريدة المساء. ٢٠١٥).

لا تتحقق التنمية البشرية إلا عن طريق مجتمع المعرفة. ولا يمكن إقامة مجتمع المعرفة ما لم تضطلع الدولة بتعميم التعليم الجيد باللغة الوطنية في جميع أنحاء البلاد، والعناية بالصحة والبنية التحتية وضمان الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية لجميع المواطنين. إذا أرادت البلدان العربية أن تحقق التنمية البشرية، فعليها أن تفعل ما فعلته دول عديدة كانت في منتصف القرن الماضي أفقر من الدول العربية، ولكنها اتبعت سياسات تنموية صائبة جعلتها في مصاف الدول المتقدمة؛ إلخ. والسياسة اللغوية والسياسة التربوية هما في مقدمة السياسات اللازمة لضمان تنمية بشرية عالية. ففي كوريا

الجنوبية التي تبوأت أعلى مراتب التنمية البشرية بعد أن كانت أفقر دولة في آسيا عام ١٩٦٠، تُستخدَم اللغة الكورية الفصيحة في جميع مراحل التعليم بما فيها مرحلة البحث العلمي وما بعد الدكتوراه في العلوم والتكنولوجيا، وثمة قانون يمنع تسجيل التلاميذ الكوريين في المدارس الأجنبية، ولا توجد مدارس خصوصية في البلاد على الإطلاق، بل تقدّم الدولةُ التعليم الجيّد لجميع أبناء البلاد على نفقتها، وتقدّم لهم كذلك وجبات الطعام الضرورية.

المراجع

المراجع العربية:

- أخبار اليوم (٢٠١٥). «الأمم المتحدة تحذر من تضخم التعليم الخصوصي على حساب التعليم العمومي بالمغرب»، في عددها ١٦٦٦، بتاريخ ٢ـ٢٠١٥/٥/٣م.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠٠٩). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٩: تحديات أمن الإنسان في البلدان العربية. بيروت: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠١٤). تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠١٤ : المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- رمضان، بثينة عبد الرؤوف. (٢٠٠٧). مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية وقيم المواطنة والانتماء. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشرق الأوسط. (١٤٣٤هـ/٢٠١٣م). العدد ١٢٤٩٤.

- الصباح. (٢٠١٥). التعليم الخاص حر فيما يعمل : تكاليف باهظة وجودة خدمات مشكوك فيها ورقابة شبه غائبة. في عددها رقم ٤٧٠٠ بتاريخ ٢٠١٥/٥/٧.

- الصدوقي، محمد. (٢٠١٢). مقابلة مع (العربية نت) حول المدارس الأجنبية في المغرب. في:

www.larabiya.net/articles/2010/9/26/120418.html

- عبد الدائم، عبد الله. (١٩٨٠). التخطيط التربوي. ط ٤. بيروت: دار العلم للملايين.

- العربي الجديد. (٢٠١٤). تحذيرات من طغيان التعليم الخاص في المغرب. في عددها بتاريخ ٢٠١٤/٩/٢٦. على الشابكة:
www.alaraby.co.uk/society/2014/9/26

- العلم. (٢٠١٢). عدد يوم ٢٠١٢/٤/١٩م.

- علي، نبيل، وحجازي، نادية. (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية. الكويت: عالم المعرفة، العدد ٣١٨.

- الفاسي الفهري، عبد القادر (٢٠١٣). السياسة اللغوية في البلاد العربية. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

- الفرقان. (٢٠١٤). مدارس البعثة الفرنسية في المغرب. في:
www.alforqan.net/articles/print-1174.html

- القاسمي، علي. (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والإعلان العالمي. ط٢. القاهرة: مكتبة الأديب كامل كيلاني.

- القاسمي، علي. (٢٠١٢). السياسة الثقافية في العالم العربي. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

- المجلس الدولي للغة العربية. (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م). البيان الختامي للمؤتمر الرابع. دبي.
- محمود، فيضي عمر. (٢٠١٢)، أسباب ودوافع هجرة الكفاءات العلمية العربية. في:
www.arabmed.de/index.php/2010-11-25-07-21-25-11/62
- مغرس . (٢٠٠٩) . في: www.maghress.com/tinjah/2044
- مغرس. (٢٠١٤) في: www.maghress.com/almassae/14104
- المساء. (٢٠١٥). تقرير: المغرب في ذيل ترتيب الدول التي تستفيد من إمكانياتها البشرية. في عددها رقم: ٢٦٨٥ بتاريخ ٢٠١٥/٥/١٩.
- الينبغي، محمد. (٢٠٠٩). اللغة العربية في أوطانها بين التحديات والآفاق. في : المجلس الأعلى للغة العربية. العربية: الراهن والمأمول. الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية.

المراجع الأجنبية:

- Boyer, Henri (2010) “ Les politiques linguistiques » Mots : Les langages du politique, No.94.
(en ligne), URL ; http// mots.revues.org/19891
- Crepaz, Katharina (2009). The EU Policies: Between Multilingualism, Minority Language Protection and English as the New Lingua Franca. Innsbruck.
- UNESCO (2014) International Institue for Educational Planning. www.iiep.unesco/en/our-mission

التخطيط اللغوي في السعودية

د.محمود بن عبدالله المحمود(١)

ملخص البحث:

تحاول الدراسة الحالية بحث التخطيط اللغوي في المملكة العربية السعودية من خلال ثلاثة مباحث رئيسة. في المبحث الأول ناقش الباحث الإطار النظري للتخطيط اللغوي بشكل عام من حيث المفهوم والأنواع والمنطلقات. وفي المبحث الثاني استعرض الباحث الواقع اللغوي والديموغرافي للسعودية وأبرز تحدياته والمتمثلة في تحديات داخلية مثل وجود فئة كبيرة من غير العرب في السعودية دون وجود تخطيط لغوي استراتيجي تجاههم، بالإضافة إلى التحديات الخارجية والمرتبطة بالعولمة اللغوية وانعكاساتها. كما استعرض الباحث أبرز الجهود السعودية المتعلقة باللغة العربية من خلال؛ المؤسسات الرسمية ذات الصلة باللغة العربية كالأقسام الأكاديمية داخل السعودية، الجهود الرسمية السعودية ذات الصلة بالعربية خارج السعودية، والجهود غير الرسمية السعودية المتعلقة بالعربية خارج السعودية. كما استعرض الباحث أبرز السياسات والأنظمة ذات الصلة باللغة العربية والتي تبين الاهتمام الكبير من لدن صانع القرار باللغة العربية وتمكينها؛ غير أن ثمت تساؤلات تطرح نفسها في ذلك السياق ومن أبرزها: الفجوة بين السياسة اللغوية من جانب؛ والتخطيط اللغوي لترجمتها على أرض الواقع من جانب آخر، شبه الغياب للقوانين اللغوية الفاعلة، غياب استثمار موقف السعودية الاقتصادي في تعزيز العربية واتخاذ سياسة لغوية مؤثرة إقليميا ودولياً.

(١) رئيس قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية– جامعة الملك سعود. البريد الإلكتروني:
mmahmoud@ksu.edu.sa

وفي الشق الثالث من الدراسة استعرض الباحث دراسة تطبيقية أجراها بهدف التعرف على الاستخدام الفعلي لعينة البحث للغة العربية الفصحى، والعامية، واللغة الإنجليزية في سياق الحياة اليومية، بالإضافة إلى استكشاف الاتجاهات بصورة مباشرة وغير مباشرة نحو اللغة العربية بمستوييها العامي و الفصيح، واللغة الإنجليزية، ومعرفة العوامل التي تقف خلف الاتجاهات اللغوية ومقتضياتها للتخطيط اللغوي في السعودية. ومن خلال استثمار منهجي البحث الكمي والنوعي؛ استخدم الباحث الاستبانات مع ٢٦٠ مشاركا، واختبار المظهر المتجانس (matched-guise test) لقياس الاتجاهات بطريقة غير مباشرة مع ٢٥٧ مشاركا، وفي الجانب النوعي استخدم الباحث المقابلة الجماعية مع ١٧ مشاركا.

ومن حيث أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ فقد بينت الدراسة ندرة استخدام عينة البحث للعربية الفصحى واللغة الإنجليزية مقارنة باستخدام العامية، وأظهرت نتائج البحث التوسع في استخدام العامية العربية في السياق المكتوب لدى عينة البحث. وفيما يخص الاتجاهات اللغوية؛ فقد أظهرت الدراسة عدم وجود تناغم تام بين الاتجاهات المبحوثة بطريقة مباشرة، وبطريقة غير مباشرة. فبينما تظهر الاتجاهات المباشرة تفضيل الفصحى على العامية وعلى اللغة الإنجليزية بوجه عام؛ أظهرت نتائج الدراسة غير المباشرة للاتجاهات الإيجابية العالية نحو الإنجليزية مقارنة بالاتجاهات المتقاربة نحو العربية العامية والفصحى والتي كانت سلبية في بعض جوانبها. ومن خلال مناقشة النتائج استعرض الباحث مقتضياتها للتخطيط اللغوي في السعودية والذي لايزال بحاجة إلى العمل من خلال مسارات التخطيط اللغوي المختلفة: تخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط المكانة اللغوية، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية. كما بين البحث عدة عوامل لغوية، واجتماعية، وثقافية، وأيديولوجية، ونفعية كان لها أثرا في اتجاهات عينة الدراسة.

التخطيط والسياسة اللغوية: تجربة القطر العربي السوري

أ.د.محمد حسان الطيان [١]

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث تجربة القطر العربي السوري في تعليم العربية والتخطيط لها، والسياسة المتبعة في ذلك من خلال مناقشة المحاور الآتية: الواقع اللغوي وتحدياته في سورية: نظرة تحليلية عامة. السياسات اللغوية المتبنّاة في سورية، وأثرها في الواقع اللغوي (وزارة التربية، وزارة التعليم العالي، مجمع اللغة العربية، وزارة الأوقاف، المعاهد الدينية، رياض الأطفال، مركز الدراسات والبحوث العلمية). التخطيط اللغوي في سورية: الجهات الفاعلة، الخطوات المتخذة، النتائج المترتبة. أبرز العوائق المتعلقة بالتخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في سورية. ويختم البحث بالتوصيات والمقترحات لتحسين الممارسات التطبيقية في التخطيط والسياسات اللغوية في سورية.

تمهيد

تحظى اللغة العربية في سورية بعناية متميزة، وتعود هذه العناية إلى بدايات القرن العشرين، مع ما يدعى بالنهضة العربية، ردا على سياسة التتريك التي كان ينتهجها الأتراك آنذاك، والتي وصلت إلى حد أن تدرس كل العلوم باللغة

---

(١) خبير اللغة العربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، عضو مراسل بمجمع اللغة العربية بدمشق، ورئيس اتحاد كتاب سورية.

التركية، حتى العربية كانت تدرس بالتركية، وقد يتولى تدريسها معلم تركي لا يكاد يفرق بين المذكر والمؤنث في كلامه، فضلا عن جهله المخجل باللسان العربي الذي يتولى تدريسه![1]

لقد كان لهذه السياسة أثر بالغ في بعث اللغة العربية والعناية بها، إذ هبت نخب من خيار شباب الأمة تحمل راية العربية، وتلتزم بمسؤولياتها تجاهها تعلمًا وتعليمًا وكلامًا وكتابةً.

فأنشئت الجمعيات التي كانت تعنى بالعربية، وكان أعضاؤها يعملون لرفعة العرب ومجدهم، ولنشر اللغة العربية بكل الوسائل، ويجمع بعضهم الأموال ليفتحوا غرفا للقراءة، ثم هم يعينون لها أمينًا يدفعون راتبه من جيوبهم.

وتُوِّجَت المساعي كلها بمؤتمر باريس الذي انعقد في صيف ١٩١٣م، وكانت أهم مقرراته: اعتبار اللغة العربية لغة رسمية في الولايات العربية.[2] إلا أن هذا لم يثنِ الأتراك عن غيهم وإمعانهم في سياسة التتريك.

فلما قامت الدولة العربية في سورية إبّان الحرب العالمية الأولى، كانت العربية لغتها الوحيدة، إذ ألغت بجرة قلم طغيان التركية على كل مرافق الحياة، لتحل العربية محلها في التعليم والإدارة والجيش، فلم يمض بعض العام حتى كانت التركية في الشام تاريخا من التاريخ.[3]

وفي هذه الأثناء أنشئ مجمع اللغة العربية في دمشق في الثامن من حزيران (يونيو) عام ١٩١٩م، باسم المجمع العلمي العربي، وهو أقدم المجامع العربية، وكان من أهم أسباب إنشائه أن الحكومة العربية السورية الفتية أدركت منذ قيامها أن الحاجة ماسة إلى رهط من الأدباء واللغويين العرب، يعملون على

---

(١) الأفغاني (١٩٧١) ص ٢٣

(٢) نفسه ص ٤٦

(٣) نفسه ص ٦ و ٥٧- ٦٧.

تصحيح لغة الموظفين في الحكومة، ويشرفون على لغة الكتب المدرسية في المدارس العسكرية والمدنية، ويضعون المصطلحات العلمية العربية أو يحققونها.[١]

وما لبثت البلاد أن ابتليت بالاحتلال الفرنسي الذي حارب كل مقومات الأمة، دينًا ولغةً وتاريخا، ولكن حربه لم تزد اللغة في قلوب عاشقيها إلا قوة ورسوخا وتمكينا، فضلا عن التمسك بأهداب الدين، والتشبث بالجذور والتغني بالتاريخ العريق.

وكان أن شهدت هذه المرحلة على قساوتها ولأوائها أعظم الإنجازات اللغوية في تعريب المصطلحات العلمية، وتدريس العلوم المختلفة باللغة العربية في الجامعة السورية، بله المدارس والمعاهد.

واستمرت العناية بالعربية تعليما وتعريبا ونشرا بعد جلاء المستعمر بجهود المخلصين من أبناء الأمة والغيورين على العربية، وإن تخلَّلها الكثير من العثرات والمثبطات والمحبطات كما سيأتي في بيان الواقع اللغوي.

١ - الواقع اللغوي وتحدياته في سورية

يشهد الواقع اللغوي في سورية تدهورا واضحا لا يكاد يخفى على أحد، فبرغم العناية البالغة التي أشرنا إليها، ونتائجها الطيبة التي ما زال الناس في الداخل والخارج يجنون ثمارها، ويتفيؤون ظلالها، وبرغم ما يبذل من جهود من لجنة التمكين للغة العربية — التي سيأتي الكلام عليها — ومن مجمع اللغة العربية العريق بأصالته الغني بنتاجه وأعماله، إلا أن واقع العربية لم يعد مشرقا على كل الأصعدة، والتحديات كثيرة مختلفة، منها طغيان العامية، ومزاحمة اللغات الأجنبية، وتدني مستوى التعليم، وافتقار وسائل الإعلام والإعلان والنشر للرقابة اللغوية، وفيما يأتي بيان كل منها:

---

(١) المجلد ٧٧، الجزء ٣، ص ٤٤٥. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق (٢٠٠٣)

أ - طغيان العامية:

كانت العامية محصورة في حديث الشارع والبيت والسوق، أما الكتابة فهي محرمة عليها، لا تكاد تجد أثرا مكتوبا فيها، ولكن الحال قد تغيرت اليوم، إذ دخلت العامية كل مجال، في لافتات المحلات التجارية والمطاعم والفنادق والإعلانات على اختلاف أنواعها وأشكالها، وفي وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وجزء من المكتوبة، كما حلت محل الفصحى في التدريس والتعليم في المدارس والجامعات، وإن تعجب فعجب أن بعضهم يدرس علوم العربية المختلفة من نحو و صرف وبلاغة وعروض وأدب بالعامية!!!

ب - مزاحمة اللغات الأجنبية

ما ذكرناه عن العامية يصح هنا، إذ انتشر استعمال اللغات الأجنبية — الإنجليزية والفرنسية — في كل المجالات السابقة، أعني في الإعلان والإعلام، وباتت تزاحم العربية في التدريس، إذ انتشرت المدارس الثنائية اللغة، وأعطيت اللغة الأجنبية الأولوية عنايةً واهتماما وبذلا وعطاءً. بل إن وزارة التربية فرضت تعليم الإنجليزية والفرنسية لغتين رديفتين مع العربية.

ج - تدني مستوى التعليم

لم تعد مناهج تدريس العربية كالتي عهدناها من قبل، سواء من حيث الشكل أو المضمون والمحتوى، وطبيعة اختيار النصوص، والامتحانات التي يخضع لها الطلبة، إذ لم يعد ثمة امتحانات شفوية، مع أهميتها القصوى في تعلم اللغة وتقويم المتعلمين. ولم يعد مدرسو العربية وخريجو قسم اللغة العربية متمكنين منها تمكنَ أسلافهم، فكم من مدرس لا يقيم لسانه بعبارة، ولا يجيد قراءة قصيدة، ولا تخلو كتاباته من أخطاء لا تجوز بحق الطلبة فكيف بحق الأساتذة؟!

هذا فضلا عما أشرنا إليه من التدريس بالعامية، ومزاحمة اللغات الأجنبية. ولا سيما في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية، وهما أهم المراحل على الإطلاق. (عدا ما كان من تجربة د. الدنان التي سنخصها بالذكر)

د - افتقار وسائل الإعلام والإعلان والنشر للرقابة اللغوية:

لم تعد ثمة حرمة للعربية فيما ينشره الناشرون، أو يكتبه الكاتبون، وما يمارس من رقابة في وزارة الإعلام على كل كتاب يصدر أو صحيفة تنشر لا علاقة للعربية بها، فالرقابة تطال كل شيء إلا اللغة فهي الحمى المستباح، لا يحاسب مؤلف أو كاتب على ما يستبيح منها.

وقد انتشرت في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة برامج ثقافية تقدم بالعامية، فضلا عن الأخطاء التي تمور بها البرامج التي تقدم بالفصحى، والمسلسلات التاريخية التي تتطلب الحد الأدنى من التصحيح والتدقيق والرقابة اللغوية كي ترتقي إلى مستوى الحدث الذي ترصده.

كما انتشرت في وسائل الإعلام المنشورة كتابات ركيكة تمور بالأخطاء الشائعة، فضلا عما فيها من إعلانات عامية.

أما الإعلان باللافتات فحدث ولا حرج عن تفلته، وبعده عن الفصحى، وعدم وجود رقيب عليه. (أذكر أن إعلانا بالعامية انتشر في شوارع دمشق وغيرها من المدن السورية، لم يستطع أحد أن ينكر لغته حتى همسا).

٢ - السياسات اللغوية المتبنّاة في سورية وأثرها في الواقع اللغوي

وزارة التربية

تولي وزارة التربية في سورية مقرر اللغة العربية أهمية خاصة، تدريسا ومناهج وامتحانات.

فالحد الأدنى لدرجة النجاح فيه ٥٠٪ ، خلافا لسائر المقررات، إذ لا يتعدى الحد الأدنى للنجاح فيها ٤٠٪، وهو المقرر الوحيد المرسِّب، أعني أن الرسوب فيه وحده يؤدي إلى رسوب الطالب في صفه، على حين يمكن للطالب أن يرسب في أي مقرر آخر دون أن يؤدي ذلك إلى رسوبه في صفه. إذ الرسوب مرهون بالرسوب في مقررين اثنين عدا مقرر اللغة العربية.

ويخصص لمقرر العربية أكبر عدد من الساعات، إذ تصل إلى ست ساعات أسبوعية في المرحلة الإعدادية (أو المتوسطة) والمرحلة الثانوية. وهي تتوزع عادة بين النحو (أو القواعد)، والنصوص، والإنشاء والتعبير. ويضاف إليها البلاغة والعروض في المرحلة الثانوية. فتغطي كل علوم العربية.

ويمتاز أساتذة العربية عموما بالتمكن من مادتهم، والإخلاص في عملهم، والتفنن في تدريسهم، على الرغم من ضآلة مرتباتهم، وقلة تدريسهم للساعات الخصوصية، نظرًا لارتفاع نسبة النجاح بين الطلاب في مقررهم، وعدم الحاجة إلى دروس التقوية بوجه عام. وحين يحتاج بعض الطلبة إلى ذلك فإن أجور الساعة الخصوصية لا يمكن أن تبلغ نظائرها في الرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء. وقد يحصل الطالب ما يريد مجانا في حلقة من حلقات المساجد المعنية بالنحو والصرف وما إليها من علوم العربية.

وأما المناهج الدراسية فهي تمتاز بالقوة والتنوع والإحاطة بما تتطلبه كل مرحلة دراسية من علوم اللغة المختلفة، ومع ذلك فيؤخذ عليها برأيي ثلاثة أمور:

أولهما: صرف الاهتمام إلى تلقي العلم دون العناية باكتساب المهارة، كمهارة القراءة، والمحادثة، والكتابة.

وثانيهما: فرط العناية بالنحو والقواعد والصرف على حساب القراءة والنصوص، وعدم إيلاء القراءة والنصوص ما يلزم من عناية واهتمام.

وثالثهما: إقحام نصوص لا غنى فيها لغةً أو أدبا أو نحوا، بدافع من التملق أو التسلط أو النفاق.

ومما يحمد لوزارة التربية في سورية إصدارها المعجم المدرسي، وهو عمل جليل قام عليه علماء أجلاء، ثم انفرد بإكماله الأستاذ محمد خير أبو حرب رحمه الله. وليت العرب جميعا ينتفعون به فلا يستغني عنه طالب.

ولا بد لنا أن نشير إلى أن تدريس المواد المختلفة في مدارس وزارة التربية كان يتم بالعربية السليمة، أو التي هي أدنى للسلامة، وقلما يجنح المدرس للكلام بالعامية المبتذلة، ولعل هذا من أهم الأسباب التي مكنت للعربية في نفوس الطلبة وأسماعهم، ومن ثم جرت بها ألسنتهم طيِّعة غير عصيّة[١].

وزارة التعليم العالي

١ – العربية لغة التعليم الجامعي

أنشئت وزارة التعليم العالي في سورية، وجامعة دمشق تدرس كل العلوم بالعربية طبًا وهندسةً وصيدلةً وزراعةً....إلخ، فقد أدرك القائمون على التعليم منذ افتتاح المعهد الطبي سنة ١٩١٩م ضرورة أن يكون التعليم بالعربية، وبقي الأمر كذلك إلى أن أصبح هذا المعهد كلية الطب في الجامعة السورية، ولم تفلح محاولات الانتداب الفرنسي طوال ربع قرن من الزمان في تحويله إلى التدريس

(١) كان هذا يوم كان جل المدرسين متمكنين من ناصية اللغة نطقا وتعبيرا، أما اليوم فقد تغير الحال، والله المستعان.

بلغة أجنبية[١]، وحذت سائر الكليات حذوه، فقد آمن القائمون على التعليم بأن العلم إن لم يوطّن فسيبقى غريبا، ولن تنهض أمة لا تعلم بلغتها، مصداق الكلمة الفذة لأديب العربية الكبير أحمد حسن الزيات:

« هذا العلم الذي يسخّر السماوات و الأرض لهذا الإنسان الضعيف ، و يذلّل القطعان الملايين للراعي الفرد ، سيبقى غريباً عنا ما لم ننقله إلى ملِكنا بالتعريب ، و نعممه في شعبنا بالنشر، و لا يمكن أن يصلنا به أو يدنينا منه كثرة المدارس و لا وفرة الطلاب ، فإن من المحال أن ننقل الأمة كلها إلى العلم عن طريق المدرسة ، و لكن من الممكن أن ننقل العلم كله إلى الأمة عن طريق الترجمة»[٢].

وبذا يتلقى الطلبة علومهم بلغتهم الأم فلا ينشغلون عن تحصيل العلم بفك رموز اللغة، ويوفرون مشقة فهم اللغة ليبذلوها في فهم المادة العلمية و إدراكها إدراكاً حقيقياً يؤهلهم للإبداع فيها و التجديد و الابتكار في حقولها المختلفة.[٣]

و قد آتت سياسة التعليم بالعربية هذه أكلها على أحسن وجه، إذ عرف خريجو الجامعات السورية بكفاءتهم وكفايتهم، وتابع الكثيرون منهم دارساتهم العليا في بلاد مختلفة ليجنوا أفضل النتائج ويعودوا منارات علم وإشعاع معرفة، يفيد منهم طلبتهم أضعاف ما يفيدون ممن لا يحسن البيان عن علمه بلغته، ويعود ليدرس العلم بلغة أجنبية.

وعن هؤلاء - الذين يدرسون بغير لغتهم - يقول د. هيثم الخياط: «لقد دفعني عملي الذي أضطلع به اليوم، إلى الاطلاع عن كثب على تعليم الطب في

(١) الأفغاني (١٩٧١) ص ٦٥-٦٧، و الخياط (١٩٩٧) ص ٤٧

(٢) الخياط (١٩٩٧) ص ٤٠.

(٣) الطيان (٢٠٠٨) ص ٤٣٠.

الجامعات المصرية، فرأيت أستاذا يستعمل لغة لا يعرفها، لينقل العلم الطبي إلى طالب لا يعرف أيضا هذه اللغة»[١]

٢ – العربية لغير المختصين

صدر عام ١٩٨٣م في سورية المرسوم الجمهوري الذي يلزم طلبة الجامعات والمعاهد بدراسة مقرر اللغة العربية لغير المختصين في كل سني الدراسة، وألفت الكتب الخاصة بذلك، وقد بدأت بكتاب واحد لكل التخصصات، ثم ما لبثت الكتب أن تنوعت محاوِلةً تلبية حاجات التخصصات المختلفة من حيث النصوص المختارة، مع الحفاظ على دروس النحو والقواعد والصرف وشيء من البلاغة.

وقد كنت واحدا ممن درَّس هذا المقرر في غير ما كلية من الكليات، ككلية العلوم، والمعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، وقسم المعلوماتية في كلية العلوم.

والحق أن فكرة تدريس العربية لغير المختصين ضرورية ومفيدة، لكنها تحتاج إلى دراسة أوسع، ونظرة أشمل، لا تقصر اللغة على النحو والقواعد، بل تفيد من النصوص والقراءة، وتعنى بمهارات اكتساب اللغة قراءة وكتابة وتعبيرا.

هذا وقد امتد الفساد الإداري إلى هذه التجربة، فكنت ترى من لا يحسن اللغة يتصدى لتدريسها وتعليمها، وفتحت بابا لتحقيق أحلام بعض الحالمين بالتدريس الجامعي، مما كان له أسوأ الأثر على الطلبة والمقرر.

يضاف إلى ذلك ضعف الكتاب المقرر، من حيث المحتوى، ونمط التأليف، واختيار النصوص.

---

(١) الخياط (١٩٩٧) ص ٣٦.

وقلة عدد الساعات المخصصة له على مدار السنوات الأربع التي يدرس فيها، إذ لا تجاوز (٧٢) ساعة، على حين خصص لمتطلب اللغة الأجنبية لغير المختصين نحو (٢٠٠) ساعة![١]

ثم اقتصر تدريس المقرر مؤخرا على فصل دراسي واحد من فصول الدراسة الجامعية، بما لا يتجاوز (٢٠) ساعة.

٣ – قسم اللغة العربية

كان قسم اللغة العربية بجامعة دمشق من أقوى أقسام الجامعة، وقد تعاقب على التدريس فيه أساتذة أجلاء ملؤا دنيا الجامعة علما ومعرفة وفضلا، مثل الأستاذ سعيد الأفغاني، والدكتور أمجد الطرابلسي، والأستاذ أحمد راتب النفاخ، والدكتور شكري فيصل...

ثم خلف من بعدهم خَلْف أضاعوا العربية وضيعوا تعليمها، فصارت تُدرّس عند بعضهم بالعامية، وتباع عند بعضهم امتحاناتها، وتمتهن عند بعضهم إلى أبعد الحدود. إلا ما رحم ربي من نخبة بقيت أمينة على ما اؤتمنت عليه، نسأل الله لها الثبات والسداد.

ولن أقف عند المناهج الدراسية والمقررات، فهي تتبع أستاذ المقرر، تقوى بقوته، وتضعف بضعفه.

وقد تخرج بهذا القسم أساتذة للعربية يدرسونها في المراحل المتوسطة والثانوية، شهد لهم كل من عرفهم بالعلم والمعرفة والنفع، حتى لقد عرف المدرس السوري للغة العربية بأنه الأفضل أينما حلّ وارتحل.

ومازالت سمعة المدرس السوري حسنة جيدة برغم تردي أوضاع القسم في الآونة الأخيرة.

---

(١) خسارة (١٩٩٩) ص ١١٠.

مجمع اللغة العربية

تقدمت الإشارة إلى إنشاء المجمع سنة ١٩١٩م، وسبب هذا الإنشاء، وقد حدد مهامَّهُ البيانُ الأول الذي أذاعه رئيسه الأستاذ محمد كرد علي، وأهمها: «النظر في اللغة العربية وأوضاعها العصرية ونشر آدابها، وإحياء مخطوطاتها، وتعريب ما ينقص من كتب العلوم والصناعات والفنون عن اللغات الأوربية»[١]

وقد مر المجمع بأطوار عدة، أنجز خلالها الكثير من الإنجازات العلمية، من تعريب للمصطلح، ونشر لكتب التراث، وتصحيح للكتب، وتتبع للأخطاء الشائعة وتصحيحها، وإقامة للمحاضرات، وعقد للندوات والمؤتمرات، وإصدار لمجلة عرفت باسمه ضمت أرقى البحوث في العربية وشؤونها وأخبارها ورجالها...

وحسبنا أن نشير هنا إلى أغراض المجمع كما نص عليها قانون المجمع ذي الرقم /٥٠/ الصادر بتاريخ ٢٠٠٨/٩/١٤ وهي:

١- المحافظة على سلامة اللغة العربية وجعلها وافيةً بمطالب الآداب والعلوم والفنون وملائمةً لحاجات لحياة المتطورة.

٢- وضع المصطلحات العلمية والفنية والأدبية والحضارية ودراستها وفق منهجية محددة والسعي في توحيدها ونشرها في سورية والوطن العربي.

٣- العناية بالدراسات العربية التي تتناول تاريخ الأمة العربية وحضارتها وصلتها بالحضارات الأخرى.

٤- العناية بإحياء تراث العرب في العلوم والفنون والآداب تحقيقاً ونشراً.

(١) أحمد فتيح - تاريخ المجمع العلمي العربي ص٧. نقلا عن ممدوح خسارة - التعريب مؤسساته ووسائله ص١٦.

٥- النظر في أصول اللغة العربية وضبط أقيستها وابتكار أساليب ميسَّرة لتعليم نحوِها وصرفها وتوحيد طرائق إملائها وكتابتها والسعي في كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية وتطويرها وانتشارها.

٦- الحد من استفحال العامية في مختلف المجالات.

٧- النظر في كل ما يرد إلى المجمع من موضوعات تتصل بأغراضه.

وقد لخص أمين مجمع اللغة العربية الدكتور مكي الحسني أعمال المجمع بتاريخ ٢٠١١/١١/١٤

ومناشطه في الآتي:

١. أعمال لجانه الست عشرة.

٢. أعمال مجلسه الذي يضم جميع الأعضاء ويعقد جلسة كل أسبوعين، ويمكن أن يعقد جلسات استثنائية.

٣. أعمال مكتبه الإدارية-المالية، وهو يعقد جلسة كل أسبوعين، أو عند الحاجة.

٤. إقامة ندوات علمية.

٥. إقامة مؤتمر سنوي.

٦. إصدار مجلة فصلية محكَّمة، تنشر بحوث أعضائه ودراساتهم ومقالاتهم، وما يرد عليها من الأعضاء المراسلين أو العلماء والأدباء.

٧. السعي لاستصدار قانون حماية اللغة العربية.[1]

---

(١) الموقع الرسمي لمجمع اللغة العربية في الشابكة. http://www.arabacademy.gov.sy

والحق أن المجمع – وأنا عضو مراسل فيه – أسهم في رفع راية العربية في سورية وخارجها وقدم لها خدمات جليلة، حفظا وصيانة ورعاية ونشرا. ولكن عمله لم يسلم من مآخذ أهمها:

١. كبر سن أعضائه، فمعظمهم قد ذرَّف على الثمانين، مما يقلل من قدرتهم على العطاء.

٢. الفساد الإداري الذي يتبدى في مظاهر عدة مثل: منح العضوية بعض من لا يستحق، وحجبها عن كثير من المستحقين.

٣. عدم امتلاكه السلطة التي تخوله وضع عقوبات على كل معتد على العربية في الإعلام أو الإعلان أو النشر أو التعليم.

٤. ضعف الميزانية المخصصة له، مما أدى إلى قلة الإنجاز، وضعف الإنتاج. وأكبر مثال على ذلك إخراج تاريخ دمشق لابن عساكر (وكان لي شرف التدرب على التحقيق في لجنته وما زال العمل فيه مستمرا!.)

وزارة الأوقاف

تتجلى سياسة وزارة الأوقاف اللغوية في سورية بالخطابة المنبرية والدروس المسجدية، وكلاهما يؤدى بعربية سليمة، بل هي ترتقي لدى بعض الخطباء لتبلغ الغاية بيانا وفصاحة وبلاغة. وبهذا تكون خطب الجمعة معلما بارزا من معالم حفظ العربية، ومنهلا ثرا من مناهل أخذها والارتقاء بها، ومسرحا رائعا من مسارح التباري في تجويدها وتجميلها. فكم تعلم الناس من الخطباء وكم أفادوا منهم، وكم تغنوا بكلماتهم.

والحق أن هذه الخطابة لا تقتصر على المنابر، بل هي سنة متبعة في الشام في كل حفل وناد وعزاء وعرس، إذ يتقاطر الخطباء ويتبارون في كلمات يتردد صداها بين الناس، وتسري بلاغتها في أوصالهم.

ولا ريب أن لهذا الأثَرَ الطيبَ في لغة الناس؛ لأن أهم موارد تعلم اللغة والتمكن منها هو السماع، سماع اللغة صافية نقية لا لحن فيها ولا خطأ، وهو ما افتقده المتعلمون اليوم، على حين كان آباؤنا يرسلون أبناءهم إلى البوادي من أجل هذا السماع، فيعودون بأعظم النتائج.

وقد برزت أسماء كثيرة في دنيا الخطابة، ما زالت ملء السمع والبصر، كالشيخ كريم راجح، والشيخ هشام الحمصي، والشيخ عبد القادر الأرنؤوط، والشيخ محمد عوض، والشيخ جمال السيروان، والشيخ صالح الفرفور وأولاده...

هذا وتمتاز دروس المساجد في بلاد الشام بأنها لا تقتصر على علوم الفقه والتفسير والحديث، بل تتعداها إلى علوم العربية، ولا سيما علم النحو، إذ تدرس شروح ألفية ابن مالك، وكتب ابن هشام الأنصاري (شرح قطر الندى، وشرح شذور الذهب، والمغني) في كثير من المساجد، ويتولى تدريسها علماء أجلاء لهم باع طويل في معرفة النحو وإتقان الإعراب، والعروض والبلاغة والأدب والنقد، ولا تنحصر دروسهم في المساجد، بل تنعقد في البيوت ويؤمها الطلبة ومحبو العربية من كل مكان.

وقد كانت حسنةً من حسنات هذه الدروس، حضرت الكثير منها عند الشيخ محمد صالح الفرفور، وابنيه الشيخ عبد اللطيف والشيخ حسام، والشيخ هاشم المجذوب والشيخ لطفي الفيومي والشيخ نايف العباس...وغيرهم. رحم الله من مات منهم وبارك بالبقة الباقية، وجزاهم عن العربية وأهلها خير الجزاء وأوفاه.

وقد وفقني الله لمتابعة سنة أشياخي فدرَّست العربية في المساجد وفي بيتي، وقرأت أجزاء من بعض الكتب كالاقتراح للسيوطي، والخصائص لابن جني، والبيان والتبين للجاحظ، وشرح شذور الذهب لابن هشام... وعقدت مجالس لتجويد القرآن وإعرابه وبيانه.

ولوزارة الأوقاف مجال آخر في خدمة العربية وتعليمها وتمكينها، وهو المعاهد الدينية وسنفردها بالذكر لأهميتها.

المعاهد الدينية

وهي من أهم المنارات التي تولي العربية كل عناية، إذ هي من علوم الآلة التي لا يمكن لطالب العلم الشرعي أن يتجاوزها، أو يجهلها، ولا تتم معرفته بعلوم الشرع إلا بها، لذا كانت المعاهد حريصة عليها، تلزم طلابها حفظ متونها ودراسة كتبها وإتقان علومها. والمعاهد الدينية منشرة في كل المدن السورية لا تكاد مدينة تخلو منها.

ففي معهد الفتح الإسلامي مثلا – وهو معهد شرعي أسس في الخمسينيات من القرن العشرين بدمشق، وجعل أول أهدافه: النهوض بالأمة العربية والإسلامية من خلال نشر العلوم والثقافة الإسلامية وعلوم اللغة العربية [١] – يبدأ الطالب بسلسلة الدروس النحوية، ثم يحفظ الألفية، ويدرس شرحها لابن عقيل، وشذا العرف في فن الصرف، ويختم بدراسة مغني اللبيب لابن هشام، هذا في النحو والصرف، أما في أصول النحو فيقرأ الاقتراح للسيوطي، وأما في البلاغة فيقرأ دلائل الإعجاز للجرجاني، فضلا عن النصوص الأدبية والمحفوظات الشعرية، ودراسة الخطابة والتمرس بها، ودراسة التجويد والتفسير والحديث وغيرها من العلوم التي ترتقي بلغته وذائقته، ليتخرج بعد ست سنوات خطيبا فصيحا وعالما متمكنا من علوم العربية المختلفة بله العلوم الشرعية.

وقد بلوت بنفسي التدريس في هذا المعهد وقسم التخصص فيه – وهو القسم الجامعي – إذ درّست الاقتراح للسيوطي والعروض وعلم اللغة والصوتيات واللهجات والنحو... وكنت أدرِّس في جامعة دمشق اللسانيات، فتبدّى لي الفرق جليا واضحا بين طلبة المعهد وطلبة الجامعة، وعرفت أن بعض ما يدرسه هؤلاء

(١) موقع معهد الفتح الإسلامي في الشابكة.http://www.alfatihonline.com

- أعني طلبة المعهد - لم يسمع به أولئك - أعني طلبة الجامعة - فضلا عن تمكن هؤلاء وحرصهم وعنايتهم، وضعف أولئك وزهدهم وعزوفهم. هذا بوجه العموم ولكل قاعدة شواذ!

ولا أبالغ إن زعمت أن أكثر من خمسين بالمئة من خطباء مساجد دمشق وأئمتها هم من خريجي معهد الفتح، وتشهد أعواد المنابر بتمَكنهم من العربية، وتفننهم في أدائها وتعليمها ونشرها.

رياض الأطفال

وهي بالغة التأثير في باب اللغة، فخير سني اكتساب اللغة هذه السنوات الخصبة التي يقضيها الطفل في الروضة (٣-٦سنوات) وقد انتشرت في سورية روضات (كروضة دار الفرح، ودار النعيم، والأنس) أحسنت استغلال هذه المدة، وقام عليها مربيات صالحات يتعهدن الأطفال بحفظ القرآن والأناشيد، وكان لذلك أثر طيب في لغة الأطفال.

على أن أفضل تجربة لغوية قدمت في دنيا رياض الأطفال - فيما أرى - تجربة تعليم الفصحى بالفطرة والسليقة، التي ابتكرها ورعاها وقام عليها الدكتور عبد الله دنان، وطبقها في روضة أسسها بدمشق في ١٩٩٢/١٠/١٧م. سماها روضة الأزهار العربية.

وهي تقوم على تلقين الطفل العربية المأنوسة المألوفة طيلة دوامه في الروضة، فلا يسمع إلاها، ولا يُستجاب له إلا بها، يسمعها على لسان المربية فيحاكيها، ويناغيها، ويغرد بها كما العنادل، غضةً طريةً، لا لحنَ فيها ولا خطأ، وهو يحرك أواخر الكلم دون أن يدرك العلة أو السبب فيما يفعل، يرفع الفاعل وينصب المفعول ويجر المجرور سليقةً وفطرةً، كما كانت الأعراب تفعل، قبل أن يكون ثمة نحو أو صرف!.

وقد زرت هذه الروضة التي أنشأها د. الدنان في دمشق أكثر من مرة، وزارها كثير من أهل العربية فاستحسنوها، وعاينوا نتائجها الطيبة، وسجلوا ثناءهم في سجل الشرف فيها. وكانت منطلقا لكثير من الروضات المشابهة في سورية وخارجها، تعد بالمئات، في لبنان والسعودية وقطر وعُمَان والكويت والمغرب....

ويشير د. الدنان إلى الآثار الإيجابية التي تجنيها هذه التجربة، ولعل أهمها ما يأتي:

١. اكتساب اللغة بأنجع طريقة ممكنة.

٢. جعل الفصحى مألوفة لدى الطالب.

٣. رفع مستوى إتقان القراءة والفهم.

٤. رفع مستوى مهارة الكتابة.

٥. زيادة عدد القارئين وعدد الكتب المقروءة.[١]

وأنا على يقين من أن هذه التجربة الرائعة قد آتت أكلها طيبا[٢]، وستؤتيه أطيب كلما كان زاد هؤلاء الأطفال من نصوص العربية أكثر، ونصيبهم من حفظها أوفر. فالنصوص بئرهم التي منها يمتحون، ورصيدهم الذي عليه يعولون.

مركز الدراسات والبحوث العلمية

وإنما أفردته بالذكر لتفرد تجربته اللغوية، ومسايرتها لركب التطور وثورة المعلومات وعصر الحاسوب، وقد كان لي شرف المشاركة فيها، مدة عشرين

(١) الدنان (٢٠٠٩) ص ١٧- ١٨ .

(٢) نال صاحب التجربة الأستاذ الدكتور عبد الدنان جائزة محمد بن راشد للغة العربية في هذا العام ٧ مايو ٢٠١٥م. في حفل افتتاح المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية بدبي.

عاماً ١٩٧٨- ١٩٩٩م.[١] مع فريق عمل ضم حاسوبيين ولغويين ورياضيين وإلكترونيين، أشرف عليه العلامة الأستاذ أحمد راتب النفاخ، ود. محمد مراياتي، وكان برئاسة الأستاذ مروان البواب عضو مجمع اللغة العربية، ومشاركة د. يحيى مير علم، وآخرين. وتوزعت أعماله في أربعة محاور هي:

- معالجة اللغة العربية بالحاسوب.
- دراسات إحصائية وصوتية للغة العربية.
- تحقيق التراث العلمي العربي.
- تدريس علوم اللغة العربية (بالطريقة التقليدية مباشرة - وبالحاسوب عن بعد).

وقد أنجز عدة مشاريع علمية، أهمها:

١. معجم اللغة العربية التفاعلي.
٢. إحصاء الأفعال في المعاجم العربية.
٣. إحصاء المصادر السماعية في اللغة العربية.
٤. دراسات إحصائية لدوران الحروف في اللغة العربية.
٥. دراسات إحصائية لجذور اللغة العربية.
٦. دراسات صوتية لتنافر الحروف وائتلافها (نسج الكلمة العربية).
٧. تحقيق ودراسة لمخطوطات في صوتيات اللغة العربية.[٢]

---

(١) وما زالت التجربة مستمرة، ولكن بحدود ضيقة، فيما أعلم.

(٢) منها: أسباب حدوث الحروف لابن سينا وقد نشر في مجمع دمشق عام ١٩٨٣م، ورسالة اللثغة للكندي نشرتها مجلة المجمع ، والدر النثير في شرح التيسير للمالقي، وقد نشر في المجمع عام ٢٠٠٦م.

٨. نظام الاشتقاق والتصريف في اللغة العربية. (مشروع دعمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).[١]

٩. نظام التحليل الصرفي في اللغة العربية.

١٠. نظام صوتي لاختبار مفهومية الكلام.

١١. نظام تربوي حاسوبي للتعلم عن بعد.

١٢. برامج تعليمية في قواعد اللغة العربية.

١٣. نظام تحويل المكتوب إلى منطوق.

١٤. نظام تعرُّف الحروف العربية.

١٥. الشبكة الدلالية للمفردات العربية.

١٦. التشكيل الآلي للغة العربية.

١٧. التدقيق الإملائي للغة العربية.

١٨. محلل نحوي آلي للغة العربية.

١٩. تحقيق ودراسة لمخطوطات في علم التعمية واستخراج المعمى عند العرب (الشفرة وكسر الشفرة).[٢]

٣ - التخطيط اللغوي في سورية

صدر القرار الجمهوري رقم ٤ لعام ٢٠٠٧م بتشكيل لجنة التمكين للغة العربية والمحافظة عليها والاهتمام بإتقانها، والارتقاء بها. وحدد مهمة اللجنة في إنجاز

---

(١) بسطت الكلام على هذا المشروع في فصل كامل كتبته بمشاركة الأستاذ مروان البواب بعنوان «أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية (الكلمة- الجملة)» نشر في كتاب: «استخدام اللغة العربية في المعلوماتية» من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس ١٩٩٦م.

(٢) صدرت عن مجمع اللغة العربية بدمشق في جزأين الأول عام ١٩٨٧م. والثاني عام ١٩٩٧م.

خطة عمل وطنية تستهدف هذا التمكين. وذلك بإشراف الدكتورة نجاح العطار نائب رئيس الجمهورية، ورئاسة الدكتور محمود السيد، نائب رئيس مجمع اللغة العربية. وعضوية كل من الدكاترة موفق دعبول، صلاح كزارة، سهيل الملاذي، عبد الهادي نصري، جهاد بكفلوني، السـيدة بثينة الخير.

وقد اشتملت خطة العمل التي وضعتها اللجنة - كما نص عليها رئيسها في بحث له قدمه في المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية بدبي ١٧-١٤٣٦/٧/٢١هـ = ٦-٢٠١٥/٥/١٠م. وقد كنت حاضره - على أربعة أقسام:

١ - مسوغات وضع الخطة

ومنها: أهمية اللغة عموما في حياة الفرد والمجتمع، وأهمية العربية قوميا ودينيا، وأهميتها في تحقيق الهوية، وحرص سورية على سلامة اللغة، وجهودها المعروفة في التعريب والذود عن العربية.

٢ - الواقع اللغوي والعوامل المؤثرة فيه

وهو يتبدى في مظاهر شتى منها:

محاصرة العامية واللغات الأجنبية للعربية، وتدني الأداء اللغوي، وإعراض سواد الناس عن استعمال العربية، وكثرة الأغلاط اللغوية في أوساط المثقفين عموما، وعزوف الناس عن القراءة، وضعف الحفظ، والقصور في إكساب المتعلمين مهارة التعلم الذاتي، وقلة الاهتمام بالطفولة المبكرة، والخلل في المناهج، والقصور في ضبط الكتب، وضعف إعداد المدرسين...

٣ - سبل المواجهة

وتجلت في:

أ - تعزيز الانتماء

ب - الحرص على السلامة اللغوية في الكتب والمراسلات

ج - اعتماد دليل قواعد تيسير الإملاء والقرارات المجمعية في الألفاظ والأساليب الصادرة عن مجمع اللغة العربية بدمشق، وتوزيعها على المؤسسات التربوية والثقافية والإعلامية وسائر الجهات المعنية.

د - تطبيق التشريعات والقرارات الملزمة لحماية اللغة العربية.

ووزعت الخطة المسؤوليات على الجهات المعنية كافة، بدءا من وزارات الدولة المختلفة، وانتهاء بمجمع اللغة العربية واتحاد الكتاب العرب والجمعية العلمية السورية للمعلوماتية.

٤ - القضايا الملحة التي تتطلب المعالجة السريعة(١)

وهي إجراءات عاجلة تم الإيعاز بها لمختلف وزارات الدولة ومؤسسات القطاع العام وبعض مؤسسات المجتمع المدني.

الجهات الفاعلة

فيما يأتي أبرز الجهات الفاعلة، وتحت كل منها أبرز الإجراءات المنوطة بها:

رئاسة مجلس الوزراء:

١ - إصدار تعميم على الوزارات بضرورة تخصيص مدقق لغوي للمراسلات والكتب الصادرة عنها.

٢ - إصدار تعميم لجميع الجهات المعنية أن يكون من شروط التعيين للوظائف التعليمية إتقان أساسيات اللغة.

---

(١) السيد (٢٠١٥) . سجل المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية ٤/ ٥٩٠.

وزارة الإعلام

١ – استبعاد الكلمات العامية من الإعلانات.

٢– بث برامج لتصويب الأغلاط الشائعة، ونشر جماليات العربية، والعناية بلغة الأطفال.

٣ – التدقيق اللغوي لكل المواد.

٤ – إجراء دورات تدريبية لتحسين أداء الإعلاميين اللغوي.

وزارة التربية

١ – عقد درورات تدريبية على استخدام اللغة بصورة سليمة لجميع العاملين.

٢ – ضبط الكتب المؤلفة بالشكل.

٣ – الإكثار من حفظ النصوص.

٤ – التزام المعلمين باستخدام العربية الفصيحة.

٥ – إعادة النظر في محتويات المناهج؛ لتغدو مناهج وظيفية تستخدم فيها لغة الحياة النابضة.

وزارة التعليم العالي

١ – جعل مقرر اللغة العربية متطلبا جامعيا في الجامعات الرسمية والخاصة في مختلف التخصصات.

٢ – التزام أعضاء هيئة التدريس باستخدام الفصحى في محاضراتهم.

٣ – تخصيص حيز من أساليب التقويم للامتحانات الشفوية لقياس الأداء اللغوي.

٤ – توحيد المصطلحات المستخدمة في التعليم بالتنسيق مع مجمع اللغة العربية.

وزارة الأوقاف

١ – رفع المستوى اللغوي لخطباء المساجد والكنائس.

٢ – التركيز في جانب من الخطب على تنمية الوعي اللغوي وتبيان دور اللغة الأم في بناء الشخصية المتكاملة.

اتحاد الكتاب العرب

١ – عدم طباعة أي كتاب لا ترقى لغته إلى المستوى المطلوب بيانا وصحةً.

٢ – زيادة الكتب المخصصة للأطفال.[١]

الخطوات المتخذة والنتائج المترتبة

اتخذت لجنة التمكين عشرات الخطوات، امتزج فيها التخطيط بالإنجاز، وفيما يأتي أبرز الخطوات المتخذة:

أ – على المستوى العام:

- تشكيل لجان تمكين في كل الوزارات.
- تشكيل لجان تمكين فرعية في كل المحافظات.
- إصدار تعاميم من رئاسة مجلس الوزراء تمكن للغة العربية تتضمن إجراءات كثيرة منها: تكليف مدققين لغويين لتصحيح المراسلات، ورفع قوائم بالمصطلحات الأجنبية إلى مجمع اللغة العربية؛ لوضع المقابلات العربية، وتضمين الإعلان عن المسابقات شرط النجاح

(١) السيد (٢٠١٥). سجل المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية ٥٩٢/٤ – ٥٩٤.

في اللغة العربية، واستبدال أسماء عربية بأسماء الشوارع الأجنبية، وعقد دورات تدريبية، وإلقاء محاضرات، ونشر مقالات وطباعة كتب تتناول العربية وعيا وحفظا وصيانة وتصحيحا، وإصدار طوابع بريدية بأسماء رؤساء مجامع اللغة العربية.

ب – وزارة التربية:

طلب إليها تنفيذ ٢٦ بندا، أبرزها:

- التعميم على كل المعلمين لاستخدام العربية الفصيحة في التدريس.
- دورات لتلافي الأخطاء الشائعة
- إضافة بند إلى استمارة تقويم المعلمين ينص على سلامة لغة المعلم، وآخر ينص على اهتمامه بالمناشط اللغوية.
- تفعيل المكتبات والمسرح في المدارس.
- دورات تدريبية للمعلمين على استعمال العربية السليمة.
- إعادة الامتحانات الشفوية إلى أساليب تقويم الأداء في اللغة العربية.
- إيلاء مهارة الخط ومهارة المحادثة الاهتمام بعد طول إهمال.
- وضع معايير واضحة لمهارة الحفظ.
- التركيز على القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ج – وزارة التعليم العالي:

- طلب إليها تنفيذ ٢١ بندا، أبرزها:
- التعميم باستعمال العربية في المحاضرات والمناقشات والتقويم.
- التدقيق اللغوي للكتب المؤلفة والمترجمة.
- موافاة المجمع بقوائم المصطلحات الأجنبية بغية تعريبها.

- تشكيل لجنة لوضع اختبار بالعربية على غرار التوفل.
- اعتماد السلامة اللغوية في ترقية الأساتذة.
- تفعيل حلقات البحث لتعويد الطالب على العرض والمناقشة بالعربية.
- التركيز على اللسانيات التطبيقية في كليات الآداب وتوظيفها في خدمة العربية.
- الاهتمام بالتعبير الشفوي والامتحانات الشفوية والمقالية.
- اعتماد أمّهات الكتب المقررة في الهندسة والطب، والتنسيق مع المركز العربي للتعريب والترجمة لترجمة أمّهات الكتب إلى العربية.

د – وزارة الثقافة:

طلب إليها تنفيذ ٢٢ بندا، أبرزها:

- طباعة كتب تناولت التحديات التي تواجهها العربية في سلسلة « التمكين للغة العربية».
- إلقاء محاضرات، وإقامة معارض، وتقديم مسرحيات، ونواد للأطفال، وإنشاء جمعيات أصدقاء العربية.
- توزيع الكتب مجانا .
- إحداث جائزة الدولة التقديرية للآداب والعلوم الإنسانية.
- إحداث جائزتين للأدب والفنون، وتخصيص جوائز لأفضل كتاب في مجال تمكين اللغة العربية.
- تفعيل التدقيق اللغوي لمنشورات الوزارة.
- السعي لتنفيذ مشروع «بنك اللغة العربية» على الموقع الإلكتروني للوزارة، و يتضمن عناوين كتب وموضوعات ومقالات وتراجم أعلام وفوائد ومختارات شعرية...

- إعادة النظر في سلاسل الكتب الموجهة إلى الأطفال وإعادة طبع بعضها.

هـ – وزارة الإعلام:

طلب إليها تنفيذ ٢٣ بندا، أبرزها:

- إجراء دورات تدريبية للمذيعين والمذيعات.
- عقد ندوات وإجراء مقابلات إذاعية وتلفزية احتفالا بيوم العربية.
- نشر زوايا لغوية ومقالات للتوعية اللغوية.
- اعتماد العربية، واستبعاد العامية والأجنبية من الإعلانات.
- تشكيل لجنة للتدقيق اللغوي ومراقبة الترجمات وتدقيقها.
- عدم إعطاء الموافقة على طباعة الكتب ما لم تكن سليمة اللغة.
- بث برامج تتضمن مختارات شعرية تظهر جمال العربية.
- الإكثار من بث الأغاني المغناة بالفصحى.
- السعي إلى تشكيل لجنة رقابية للوقوف على برامج الدبلجة وتنقيتها فكرا وقيما ولغة.
- السعي إلى افتتاح قناة فضائية خاصة بالأطفال تعتمد العربية السهلة والسليمة.

و – وزارة الأوقاف:

طلب إليها تنفيذ ١٢ بندا، أبرزها:

- اختيارالخطباء على أساس الكفاية اللغوية.
- التعميم بعدم استخدام العامية في الخطب والمحاضرات والدروس.
- إقامة دورات تدريبية.
- طباعة كتب تتناول خصائص العربية وسماتها.

- إقامة ندوات بمناسبة الاحتفال بيوم العربية.
- رفد المكتبات في المعاهد الشرعية بكتب تراثية ومعاصرة.
- الارتقاء بمضامين خطب الجمعة.
- إقامة مسابقات في المدارس والمعاهد الشرعية وتكريم الفائزين.

هذه أبرز الوزارات المعنية، بيد أن الأمر شمل وزارات أخرى ومؤسسات، كوزارة الشؤون الاجتماعية، ووزارة الإدارة المحلية، ووزارة الداخلية، ووزارة الاقتصاد، واتحاد الكتاب العرب، والجمعية العلمية السورية للمعلوماتية، ومجمع اللغة العربية ...

- **الإسهام في وضع مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة**

وهو المشروع الذي تقدمت به الجمهورية العربية السورية إلى مؤتمر القمة العربي الذي عقد في دمشق عام ٢٠٠٨ وتمت الموافقة عليه وتقديم شكر لسورية على مبادرتها.

ويرمي المشروع إلى الحفاظ على العربية، والاهتمام بها على أنها وعاء للمعرفة وسبيل الأمة نحو التوجه إلى مجتمع المعرفة.

ويتضمن المشروع وضع سياسة لغوية قومية وسياسات وطنية متناسقة معها. وخطط لتنفيذها من خلال برامج قومية ووطنية لمعالجة قضايا العربية ذات الأولوية في التوجه نحو مجتمع المعرفة.[١]

وقد أنجزت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سبعة عشر كتابا في هذا المشروع، كان لسورية مشاركة فعالة فيها تمثلت في مشاركة الأستاذ الدكتور محمود السيد نائب رئيس مجمع اللغة العربية في تأليف عدد من الكتب، وكان

---

(١) السيد (٢٠١٥). سجل المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية: ٤/ ٥٩٤ – ٦٠٠.

لي شرف المشاركة في تحكيم ما أنجز، باعتباري خبيرا للنهوض في اللغة العربية بالمنظمة.

٤ - أبرز العوائق المتعلقة بالتخطيط اللغوي والسياسات اللغوية في سورية

إن كل سياسة لا نفاذ لها تبقى حبرا على ورق، فلا ينفع قانون ليس وراءه من يتابعه وينفذه، ويعاقب من يخالفه، ورحم الله عمر بن الخطاب حين كتب إلى أبي موسى الأشعري في رسالته المشهورة في القضاء: «فافهم إذا أُدليَ إليك، وأنفذْ إذا تبيَّنَ لك، فإنه لا ينفع تكلمٌ بحقٍّ لا نفاذَ له»[١]. وقال عثمان بن عفان رضي الله عنه: «إن الله ليَزَع بالسلطان ما لا يَزَع بالقرآن»[٢].

لعل هذا هو العائق الأكبر في وجه أي تخطيط أو سياسة لغوية في سورية خصوصا وبلاد العرب عموما، وفيما يأتي أبرز العوائق المتعلقة بذلك:

١ – الفساد الإداري المستشري في كل مؤسسات الدولة.[٣]

٢ – عدم وجود سلطة تنفيذية للمجمع وغيره من الإدارات المسؤولة عن اللغة العربية وحفظها.

٣ – عدم وجود عقوبات على الانتهاكات اللغوية.

٤ – ضعف المتابعة لأي توصية أو قرار أو بند من البنود التي سبقت.

٥ – ضعف البنية اللغوية في كثير من المؤسسات التي أوكل إليها أمر من أمور العناية بالعربية «وفاقد الشيء لا يعطيه»

---

(١) القلقشندي (١٩٢٢): ١٠/١٩٦.

(٢) قوله:» يزع» أي يكف، يقال: وزع يزع إذا كف. المبرد (١٩٩٧): ١/٢١٤

(٣) وهو فساد عريض وطويل نخر في جسد البلد على مدار نصف قرن من الزمان، ومانراه اليوم من ثورة عارمة كان نتيجة من نتائجه الحتمية، والله وحده المستعان، وبه تستدفع البلايا ويمحق الظلم وأهله.

٦ – عدم الإفادة من الصلة الوشيجة بين القرآن والعربية.

٧ – عدم وجود قانون لحماية اللغة.

٨ – ضعف الحوافز المادية والمعنوية.

٩ – الوضع المتردي لمدرسي العربية.

١٠ – ضعف الإفادة من التقنيات الحديثة في تدريس العربية والحفاظ عليها وصيانتها والبحث فيها.

٥ - التوصيات والمقترحات

إن أهم توصية أوصي بها أن يُلزم الناس بالعربية إلزاما، فلا يخالف أحد عنه إلا نزلت به العقوبة، كما كتب عمر إلى أبي موسى الأشعري: « خذِ الناسَ بالعربية فإنهُ يزيدُ في العقلِ ويثبتُ المروءة»[١] أي احملهم عليها حملا. وذلك عندما رأى اللحن قد بدأ يتفشّى في صفوف الأمة.

على أن يكون ذلك مترافقا مع حملة من الوعي اللغوي، تُبَثُّ في كل مكان، في وسائل الإعلام والإعلان، والمدارس والجامعات، والمساجد والكنائس، والشوارع والطرقات، وفي الوزارات والمؤسسات الحكومية والخاصة... شعارها: «لغتي وطني» تبين أهمية اللغة، وأثرها، دينيا، وقوميا، ووطنيا، وإنسانيا، وذاتيا، وفرديا، واجتماعيا، هويةً، وانتماءً، وتنميةً، ووجودا، وحياةً، وحضارةً...

وفيما يأتي أهم المقترحات التي أرى أنها تسهم في تحسين الممارسات التطبيقية والسياسات اللغوية في سورية خصوصا، وفي كل بلد يتبنى العربية عموما.

١. وضع قانون لحماية اللغة العربية.

---

(١) الأزهري (١٩٦٧) ، وابن منظور (١٩٨٤)، والزبيدي (١٩٩٩): (مرء).

٢. إصلاح الفساد الإداري المستشري في كل مؤسسات الدولة، من رأسها حتى أسها.

٣. حمل القياديين في الدولة على العربية، بدءا من أعلى سلطة، ومرورا بالوزراء، وانتهاء بالإعلاميين وكبار المسؤولين.

٤. منح المجمع – وغيره من الإدارات المسؤولة عن اللغة العربية وحفظها – سلطة تنفيذية تخولها محاسبة المقصرين ومخالفة المخالفين لقانون حماية اللغة العربية (لا تقل عن مخالفة قانون المرور).[١]

٥. الحرص على سيرورة العربية في ميادين الحياة كافة (أسماء المنتجات، أسماء المحال التجارية، اللافتات والإعلانات...).

٦. إعادة النظر في مناهج تعليم العربية، ووضع مناهج تُكسب الطالب مهارة اللغة، يعنى فيها بمهارة الاستماع والمحادثة والقراءة السليمة وحفظ النصوص بدل التركيز على النحو فحسب.

٧. جعل إتقان اللغة العربية مطلبا أساسيا للالتحاق بالجامعات (توفل عربي على غرار توفل اللغة الإنجليزية).

٨. جعل إتقان اللغة العربية مطلبا أساسيا للالتحاق بأي وسيلة من وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة.

٩. تشكيل لجان متابعة لأي توصية أو قرار يُمَكِّنُ للعربية أو يخدمها أو يرقى بها.

١٠. تقوية البنية اللغوية في كثير من المؤسسات التي أوكل إليها أمر من أمور العناية بالعربية.

---

(١) ولسنا بدعا في ذلك، إذ تقوم كل الدول التي تحترم نفسها وتقدر لغتها بمثل ذلك، كفرنسة وألمانية...

١١. الإفادة من الصلة الوشيجة بين القرآن والعربية، ونشرها في أوسع نطاق ممكن.

١٢. تخصيص ميزانية عامة وأخرى خاصة في كل مؤسسة من مؤسسات الدولة، تصرف في سبل الارتقاء بالعربية وحمايتها، ووضع الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد في ذلك.

١٣. معالجة الوضع المتردي لمدرسي العربية خصوصا والمدرسين عموما.

١٤. الإفادة من التقنيات الحديثة في تدريس العربية والحفاظ عليها وصيانتها والبحث فيها.

١٥. دعم البحوث المتعلقة بمعالجة اللغة العربية بالحاسوب (محركات البحث، المعجم الحاسوبي، تعرف الحروف، تعرف الكلام، القراءة الآلية للنصوص، الترجمة الآلية...).

خاتمة

إن المتتبع للتخطيط والسياسة اللغوية في القطر العربي السوري يجده يخبط خبط عشواء، كمن ينفخ في غير فحم أو يعمل في غير معمل، فالبنود كثيرة، والتكليفات متنوعة مختلفة، واللجان عظيمة، والتوصيات والمقترحات أوسع من أن يحيط بها مقال أو كتاب، ولكنها على حد قول القائل: «أسمع جَعْجَعَةً ولا أرى طِحنا»[١] فالوعود كثيرة، والأماني عريضة، والتطبيق ضعيف، والمتابعة شبه معدومة، والانتهاك اللغوي منتشر، وحمى اللغة مستباح، والمآل إلى تفلت لغوي، وضعف يوشك أن يودي باللغة وأهلها، وأن نصير إلى ما قال النابغة:

---

(١) من أمثال العرب، الميداني (١٩٩٣) ١/١٦٠.



فَاسْتَعْجَمَتْ دَارُ نُعْمٍ ما تُكَلِّمُنا والدَّارُ لَوْ كَلَّمَتْنَا ذاتُ أَخْبَارِ[1]

وما يراه الرائي من بقية تمكُّن في بعض صفوف المدرسين وبعض صنوف الملتزمين، إنما هو إرثٌ بعيد الجذور ورثناه من تاريخ عريق في العناية بالعربية والارتقاء بها، أو أثارةٌ من آثار المعاهد الشرعية التي ما زالت العربية تتبوأ فيها المكانة العليا اهتماما وعناية ودراسة وتمكينا.

من أجل هذا كله لا بد من إعادة النظر في هذا التخطيط وما يتبعه من سياسات لغوية، ولعل هذا البحث يكون رؤيةً متواضعة بين يدي الإصلاح المنشود، والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.

المراجع:

- الأزهري، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (١٩٦٧)، تهذيب اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون وآخرين، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- الأفغاني، سعيد (١٩٧١)، من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، دمشق.
- خسارة، ممدوح (١٩٩٩)، التعريب مؤسساته ووسائله، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الدنان، عبد الله (٢٠٠٩)، التيسير في قواعد اللغة العربية، دار البشائر، دمشق.
- الخياط، د. محمد هيثم (١٩٩٧)، في سبيل العربية ، دار الوفاء- المنصورة، مصر.

(١) من معلقة النابغة الذبياني، القرشي (١٩٨١) ١/ ١٨٤.

- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق(١٩٩٩) تاج العروس من جواهر القاموس، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت.
- السيد، محمود (٢٠١٥)، التجربة السورية في التمكين للغة العربية. بحث نشر في سجل المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي.
- شهيد، واثق (٢٠٠٣) تطور المصطلح العلمي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٧٧، الجزء ٣.
- الطيان، محمد حسان (٢٠٠٨)، تحت راية العربية، دار الثقافة والتراث، دمشق.
- القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب (١٩٨١)، جمهرة أشعار العرب، تحقيق علي محمد البجادي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري (١٩٢٢)، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، دار الكتب العلمية بيروت مصورة عن ط. دار الكتب المصرية.
- المبرد، محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس (١٩٩٧) الكامل في اللغة والأدب، دار الفكر العربي – القاهرة.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل (١٩٨٤)، لسان العرب، دار صادر – بيروت.
- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم (١٩٩٣)، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المعرفة – بيروت، لبنان.

موقع العربية في السياسات اللغوية في لبنان[١]

أ.د. حسن حمزة[٢]

ملخص البحث:

تتناول هذه الورقةُ موقعَ اللغةِ العربية في السياسات اللغوية المتبعة في لبنان منذ منتصف القرن التاسع عشر إلى أيامنا، فتنظرُ في واقعها أيامَ السلطنةِ العثمانية، وتنافُسِ الإرسالياتِ الأجنبية في تأسيس مدارسها. وتتوقف أمام سياسة الانتداب الفرنسي الذي فرَضَ اللغةَ الفرنسية لغةً رسميةً إلى جانب العربية، وجعلَها لغةَ العلوم. وعلى الرغم من أن دستورَ الاستقلال جعل اللغةَ العربية وحدَها لغةَ وطنية رسميةَ فإن التخطيطَ اللغوي في لبنان اعتمدَ المناصفةَ بين العربية واللغة الأجنبية في توزيع ساعات التدريس، ورَجَّحَ كَفَّةَ اللغة الأجنبية حين استمر في اعتبارها لغةَ تدريسِ الرياضيات والعلوم؛ فكان وزنُها يزدادُ بمقدار تقدُّم التلميذ في الدراسة. ولم يستطع تأسيسُ المركز التربوي للبحوث والانماء تغييرَ هذا الواقع الذي يخدمُ مراكزَ القُوى المتحكمة بمفاصل السياسة اللغوية؛ فقد جاء في وقتٍ خَفَّ فيه حماسُ دعاة التعريب، واكتسحت العولمةُ المنطقة العربية برمتها، فصارت اللغةُ الأجنبيةُ طَريقَ الخلاص والرُقِيِّ

---

(١) لم يقمْ لبنان بحدوده الحالية المعروفة إلا بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، وإعلان الانتداب الفرنسي عام ١٩٢٠ قيامَ –دولة لبنان الكبير– لكننا قد نستخدم في هذا البحث كلمة –لبنان– أيضاً حين نتحدث عن المناطق التي كانت خاضعة لنظام المتصرفية، وصارت جزءاً من لبنان الحالي.

(٢) أستاذ التعليم العالي بجامعة لوميار – ليون٢ بفرنسا، مدير مكتب المعجمية والمصطلحية والقاموسية والترجمة العربية في مركز البحث في المصطلح والترجمة. نائب رئيس المجلس العلمي لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

الاجتماعي. ولا يبدو أن السياسة اللغوية الحالية في لبنان قادرةٌ على النهوض بالعربية، أو راغبةٌ في ذلك؛ فلا هي تساعدُها في مواجهة التحدي الخارجي، لأنها لا تفكر في اعتماد العربية لغةَ علْم، بل تمضي في الاتجاه المعاكس، فتُشرِّعُ حقَّ تدريس العلوم باللغة الأجنبية حتّى في المرحلة الابتدائية بعد أن كان في المراحل اللاحقة، ولا هي على وعْي بالتحدي الداخلي في مواجهة العاميَّة التي تكتسحُ مجالاتٍ كانت للفصحى إلى عهدٍ قريب، بل صارت تنافسُها حتى على مقاعد الدراسة.

١ - السياسة اللغوية في أيام «الرجل المريض»

١-١ التبشير المسيحي ومدارس الإرساليات

بدأ عصر النهضة بعد ما سُمِّي في التراث العربي بعصر الانحطاط. وقد اعتبر كثيرون من الدارسين أن عصر النهضة هذا قد بدأ مع حملة نابليون بونابرت على مصر في آخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر الميلادي. «ومع اعتقادنا بأن في هذا تبسيطا للأمور لأن النهضة لا تكون على هذه الشاكلة: يُضغط على المفتاح فينتشر النور، ثم يُضغط عليه فينطفئُ ويحلُّ ظلامٌ دامس، فإننا نعتقد بأن هذه الحملة وضعت العالم العربي في مواجهة يومية مباشرة مع الحضارة الغربية الصاعدة، لا على المستوى السياسي فحسب في مواجهة مشروعها الاستعماري، بل على المستوى الثقافي والاجتماعي والعلمي على حد سواء» (بزي-حمزة، ٢٠١٤).

كانت حملة نابليون بعد قيام الثورة الصناعية في أوروبا، وسعي دولها إلى التوسع للبحث عن الموارد الأولية لصناعاتها، وعن أسواق جديدة لمنتجاتها. وكان لا بد لها في سعيها هذا من أن تتصارع فيما بينها، ومن أن تصارع السلطنة العثمانية لترثها في المنطقة العربية. ولم يكن يراد قيام سلطنة على أنقاض السلطنة العثمانية، بل تفتيت المنطقة ليسهل الاستيلاء عليها. ولهذا

هالَ الأوروبيين التقدمُ السريع لابراهيم باشا حين استولى الجيشُ المصريُّ على بلاد الشام ووصل إلى قونية، فوجهوا إليه إنذاراً بالانسحاب، ثم تدخلت قواتهم فضربت هذا الجيش في «بحر صاف»، ودفعته إلى التراجع، وأجبرت محمد علي باشا على الاكتفاء بحكم مصر. وقد أقيم في جبل لبنان الذي كان خاضعاً للدولة العثمانية في ذلك الوقت نظام سياسي خاص، هو نظام المتصرفية الذي يسمح للدول الأوروبية بأن يكون لها دورٌ في تعيين المتصرف الذي ينبغي أن يكون مسيحياً من رعايا السلطنة. وكان ذلك يعني أنه صار لهذه الدول موطئُ قدم في لبنان، وصار لقناصلها كلمةٌ وازنةٌ في شؤونه السياسية والاجتماعية والثقافية.

في منتصف القرن التاسع عشر، أقرَّت السلطنة العثمانية، وهي صاحبة السلطة الرسمية في لبنان، نظام «الملة» الذي يترك للأقليات الدينية حرية رعاية شؤونها ورسم سياستها التعليمية؛ فحين أنشأت سنة ١٨٤٧ نظاما مركزياً للتعليم تشرف عليه وزارة المعارف العامة تركت للمدارس الخاصة حريتها، وأعطت للفرنسيين بعض الامتيازات في فتح المدارس ورعاية الأقليات، ولكنها شرطت عليهم عدم فتح مدارس تبشيرية في المناطق التي غالبية أهلها من المسلمين؛ فعنى ذلك إقراراً لهم بحق تعليم غير المسلمين (بشور، ١٩٧٨، ١٩-٢٧).

وفي تلك الفترة، أي في منتصف القرن التاسع عشر، كان جبل لبنان مسرحاً لصراع بين الطوائف. ولم يكن هذا الصراع دينياً فحسب، بل كان صراعا على المستوى الاجتماعي واللغوي أيضاً، أي على كل ما يخدم السياسة؛ إذ كانت كل واحدة من الدول الأوروبية تقف خلف طائفة من الطوائف تساعدها لاستغلالها في تعزيز مواقعها في المنافسة مع الدول الأخرى؛ فكانت فرنسا خلف الكاثوليك والموارنة، وبريطانيا خلف الدروز، وروسيا خلف الأرثوذكس، وأميركا خلف البروتستانت. وكان من آثار ذلك تنافس كبير بين الإرساليات الأجنبية على الصعيد الديني، وعلى الصعيد الثقافي والتعليمي أيضاً؛ فقد أسس

البروتستانت عام ١٨٦٦الكلية الانجيلية السورية التي صارت تعرف بالجامعة الأميركية فيما بعد، فتبعهم الكاثوليك حين أسسوا عام ١٩٧٥ ما صار يُعرَف بالجامعة اليسوعية، أو جامعة القديس يوسف. ويُروى أن أحد المبشرين كان على بغلته متوجها إلى إحدى القرى اللبنانية لتأسيس مدرسة تابعة لمذهبه، فلما سُئِل عن سبب زيارته قال إنه ذاهبٌ لتأسيس مدرسَتَين اثنتين، يريد بذلك أنه حين يُنشئُ مدرسةً في القرية فلن يتأخر المبشرون الآخَرون في إنشاء مدرسةٍ للمذهب المنافِس.

أما مدارسِ المسلمين فكانت محصورةً في بيروت والشمال والجنوب، أي في المناطق التي أُلحقَت فيما بعد بدولة لبنان الكبير. غير أن هذه المدارس كانت أقلَّ عدداً، وأقربَ إلى التعليم الديني التقليدي القديم منها إلى التعليم الذي جاء به المبشرون. ومن أشهرها مدرسة جمعية المقاصد الإسلامية التي تأسست عام ١٨٧٨، والمدرسة «العثمانية» في بيروت ١٨٩٥، ومدرسة بنت جبيل ١٨٨١، ومدرسة النبطية الحديثة ١٨٨٢ في الجنوب. ولم يكن للدروز من المدارس المشهورة في جبل لبنان سوى مدرسة عبيه التي أنشئت عام ١٨٦٢.

كان طبيعياً إذن أن ينتمي جُلُّ المدارس في لبنان إلى التعليم الديني المسيحي الخاص، مع غلبةٍ لمدارس الفرنسيين؛ ففي عام ١٩١٤، أي عشية الحرب العالمية الأولى، كان في لبنان ٣٦ مدرسة فرنسية في مقابل ١٢ مدرسة انكليزية، و٢٢ مدرسة روسية، و٣ مدارس إسلامية خاصة، و٥ مدارس حكومية فقط (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ص ٢٣)[1]:

---

(١) تغيَّرت هذه النسبة تغيرا كبيرا فيما بعد؛ فارتفع عدد المدارس الحكومية ارتفاعاً ملحوظاً، فصار يقرب من نصف عدد المدارس الإجمالي، ولكن المدارس الكاثوليكية ظلت تحتل مركز الصدارة في المدارس الخاصة، وتغطي ما يقرب من ربع إجمالي عدد المدارس (Wehbé et El-Amine, 1980, 34).

نوع المدرسة	فرنسية	انكليزية	روسية	إسلامية	حكومية
عدد المدارس	٣٦	١٢	٢٢	٣	٥

جدول توزيع المدارس عشية الحرب العالمية الأولى

١-٢ الواقع اللغوي في ظل السلطنة العثمانية

كانت جميع المدارس القائمة في عصر المتصرفية مدارس دينية الطابع. وهي مدارس تقوم بها مؤسسات محلية أو إرساليات أجنبية تتبع السياسات التربوية للدول التي ترسلها. وكانت فرنسا تقدم نفسها على أنها حامية الكثلكة، ولذلك عملت الإرساليات الفرنسية على إنشاء مدارسها في مناطق الموارنة والكاثوليك تحديداً، وعلى العناية بتعزيز اللغة الفرنسية ونشرها دون غيرها من اللغات الأجنبية. أما الإرسالياتُ الأميركية التي تدعم البروتستانت، والروسيةُ التي تدعم الأرثوذكس فقد كانت أكثرَ انفتاحاً على الطوائف الأخرى في بناء مدارسها، وفي استقبال طلابها، وفي لغات التدريس المستخدمة فيها (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ١٩-٢٣).

ولم يكن للسلطنة العثمانية إلا دورٌ محدود في مجال تأسيس المعاهد العلمية، ولم يكن لها دورٌ في تعليم اللغة العربية، بل إنها كانت شبه غائبة عن الصراع الثقافي اللغوي المستعر في ذلك التاريخ؛ فلم تُسهم فيه إلا بمقدار ما يمكن أن يُعتبَرَ الغيابُ إسهاماً قد يفوقُ الحضورَ في بعض الأحيان. والمدارسُ الثلاثُ التي أسستها في بيروت، وهي الرشدية الملكية والرشدية العسكرية والمدرسة السلطانية، كانت اللغةُ التركيةُ لغةَ التدريس فيها.

لم تكن اللغةُ العربية لغة التدريس في المدارس الحكومية العثمانية، وإنما كانت العربيةُ تدرَّس في مدارس الطوائف، أي في المدارس الخاصة المحلية، ومدارس الإرساليات الأجنبية الراغبة في محاربة النفوذ التركي، وفي اجتذاب التلاميذ العرب إليها، ما يعني أن اللغة العربية قد أفادت بصورة غير مباشرة من الصراع السياسي المحتدم بين الدول الأوروبية والسلطنة العثمانية، ومن الصراع السياسي المذاهبي اللغوي المحتدم بين هذه الدول عبر الإرساليات الأجنبية التابعة لها. ولم يكن تدريسُ اللغة العربية في مدارسها إلا وسيلة من وسائل كسب هذا الصراع.

ينقل منير بشور عن ساطع الحصري تلخيصا جيدا للوضع التعليمي في لبنان ولوضع اللغة العربية فيه في أواخر أيام السلطنة العثمانية. يقول الحصري في تلخيصه إنَّ المدارس في تلك الفترة ثلاثةُ أنواع: «مدارسُ رسمية تعلِّم باللغة التركية، ولا تبالي باللغة العربية. مدارسُ طائفيةٌ تختص بكل جماعة دينية ومذهبية على حدة، تعلم باللغة العربية، وتتأثر في الوقت نفسه بالمدارس الأجنبية التي تشاكلُها في الدين والمذهب. مدارسُ أجنبيةٌ تنتسبُ إلى مختلف الدول الغربية تُعلِّمُ لغةَ الدولة التي تنتسب إليها، وتعتني في الوقت نفسه باللغة العربية، وتسعى إلى نشر ثقافة تلك الدولة وتوسيع نفوذها» (بشور، ١٩٧٨، ٢٨).

٢ - السياسة اللغوية في أيام الإنتداب

بعد الحرب العالمية الأولى وسقوط الدولة العثمانية فرَضَ المنتصرون مشاريعهم السياسية والاقتصادية في المنطقة العربية التي وُزِّعتْ بينهم، فكان الانتدابُ الفرنسي على سورية ولبنان. وقد جاء في صك الانتداب الصادر عام ١٩٢٢ في مادته الثامنة أنَّ «على السلطة المنتدَبة أن تشجِّع التعليم العام

الذي يجب أن يُعطى باللغات الوطنية[١] المستعملة في سورية ولبنان»، ونصت المادة السادسة عشرة منه «على أن تكون اللغتان الفرنسية والعربية اللغتين الرسميتين لسورية ولبنان». وكان لهذا الانتداب أثره الكبير الواضح في التعليم عموما، وفي اللغة على وجه الخصوص. وقد قامت السياسةُ اللغويةُ فيه على ثلاثة ركائز:

- أولها إقامةُ نظام مركزي للإشراف على التعليم في لبنان؛
- وثانيها توحيد المناهج والامتحانات الرسمية؛
- وثالثها التشديدُ على نشر الثقافة الفرنسية واللغة الفرنسية.

وقد تجلت هذه الركيزة الثالثة، أي تعزيزُ اللغة الفرنسة والثقافة الفرنسية في جملة من المسائل:

- أولها اعتبارُ اللغة الفرنسة لغة رسمية؛ فقد نصت المادة الحادية عشرةَ من الدستور الجديد للبنان الكبير الصادر عن سلطات الانتداب في ٢٣ مايو/ايار لعام ١٩٢٦ على أن الفرنسية لغة رسمية إلى جانب العربية: «اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية في جميع مؤسسات الدولة، **واللغة الفرنسية لغةٌ رسميةٌ أيضاً** تُحدَّدُ الأحوال التي تستعمَل بها بموجب قانون خاص»[٢].

---

(١) تسويد الحرف في هذه الموضع وفي جميع المواضع الأخرى، منا، وليس في النص الأصلي، ما لم يرِد نصٌّ صريحٌ خلاف ذلك.

(٢) لم نجد النسخة العربية غير المعدَّلة من هذا الدستور، فترجمنا هذه المادة عن النص الفرنسي. « L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage ». أنظر http://mjp.univ-perp.fr/constit/lb1926.htm . ثم وجدنا النص التالي في كتاب منير بشور (1978، 30) منقولا عن شفيق جحا ووديع شباط: «اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية في جميع دوائر الدولة، واللغة الفرنسية هي أيضاً لغة رسمية. وسيُحدِّدُ قانونٌ خاص الأحوال التي تُستعمَلُ بها».

- ثانيها فرضُ اللغة الفرنسية، إلى جانب العربية، لغةً إلزامية في جميع المعاهد الخاصة، فرنسية وغير فرنسية؛ فقد نصت المادة العاشرة من المرسوم ٧٩٦٢ الصادر في ١٩٣١/٥/١ على «**أنَّ تعليم اللغة الفرنسية هو، كسائر اللغات الرسمية في سورية ولبنان، إجباري في جميع معاهد التعليم الخاصة**» (بشور، ١٩٧٨، ٢٩-٣٠).

- ثالثها اشتراطُ معرفة الفرنسية أو الإلمام بها على طالب العمل؛ فقد نُقِل عن هنري عويس في محاضرة له عن الترجمة قوله إن سلطات الانتداب شرَطَت أن يكون طالبُ العمل ملماً باللغة الفرنسية (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ٢٣-٢٤).

- رابعها اعتبارُ الفرنسية لغةَ تدريس العلوم؛ ذلك أن الانتداب الذي اعتبر العربية والفرنسية لغتين رسميتين نص في مناهجه لعام ١٩٢٨ على أنْ «**تُدرَّس علوم الرياضيات والطبيعيات والكيمياء، والعلوم الطبيعية باللغة الفرنسوية**» (بشور، ١٩٧٨، ٣١).

- خامسها تركيز الجهد على المعاهد الثانوية ودار المعلمين، مع أن الانتداب جعل اللغة الفرنسيةَ لغةً إلزامية في المرحلة المتوسطة، وفي المرحلة الابتدائية أيضاً في مناهج عام ١٩٢٨، بل إنه أوصى بتمرين صغار الأطفال على التخاطب بالفرنسية «عند الإمكان».

ولم يأتِ تركيز الفرنسيين على المعاهد الثانوية من فراغ، وإنما جاء لعدة أسباب:

- أولها أن تدريس الفرنسية لجميع الأطفال منذ الحضانة يحتاج إلى جهاز تعليمي كبير يكون مؤهلا للقيام بهذا العمل. ولم يكن هذا الجهاز كافياً في ذلك الزمان. وهو لا يزال غير كافٍ حتى في أيامنا بعد مرور عقود من الزمان.

- ثانيها أن تعميم هذا التعليم بشكله المتشدد تترتب عليه أعباء مالية كبيرة لأنه يطال جميع التلاميذ في جميع المراحل. وربما كانت سلطات الإنتداب تفضل أن تستخدم الأموال الضرورية لذلك في ما تعتبرُ أنه أجدى لها.
- ثالثها أن ما يهمُّ سلطات الانتداب بالدرجة الأولى هو تكوين النُّخَب التي يمكن أن تصبح في أيديها مقدراتُ الأمور، ولا يُبحث عن هذه النخب في الشرائح الواسعة من المستويات الدنيا في التدريس في الحضانة وفي المرحلة الابتدائية؛ فليست النخبة في من يباشرون التعلُّم، بل في من يتابعون الدراسة إلى المستويات العليا.

دفعت هذه الأسباب مجتمعة، ولا سيما السببُ الثالثُ منها، إلى تشديد سلطات الإنتداب الفرنسي على تعزيز المعاهد الثانوية قبل غيرها؛ فهي التي تخرِّجُ النخبَ المؤهلة لمتابعة تعليمها العالي أو للخروج إلى سوق العمل التي تحتاج إلى مؤهلاتٍ علمية تتجاوز المعارف المحدودة. ويظهر هذا التركيز الفرنسي على المعاهد الثانوية من دراسة منير بشور (١٩٧٨، ٣٩)؛ ذلك أنه كان في لبنان عشيةَ الاستقلال، أي في بداية الأربعينيات، ٥٩٪ من مجموع طلاب المرحلة الثانوية ودور المعلمين يدرسون في مدارس أجنبية، و٣٩٪ في مدارس أهلية و٢٪ فقط في المدارس الرسمية. فإذا عرفنا أن ٨٤٪ من المدارس الأجنبية مدارسُ فرنسية[1] وجدنا المعاهد الأجنبية الفرنسية وحدها تستأثر بنصف عدد تلاميذ المرحلة الثانوية مع أن الإنتداب الفرنسي لم يدم طويلاً؛ إذ نال لبنان استقلاله عام ١٩٤٣، أي بعد خمسة وعشرين عاما فقط من نهاية الحرب العالمية الأولى.

---

(١) جاء في دراسة منير بشور التي أخذنا عنها هذه النِّسَب أن طلاب المعاهد الفرنسية يشكلون ٩٥٪ من مجموع الطلاب، وهذا خطأ طباعي لأنه لا يستقيم مع النسب الأخرى، والصحيح ٥٩٪.



نوع المعهد الثانوي ←	خاص		رسمي	المجموع
	أجنبي	أهلي		
	٥٩٪	٣٩٪	٢٪	١٠٠٪

جدول نِسَب توزيع المعاهد الثانوية العامة والخاصة في أيام الانتداب

جنسية المعهد ←	فرنسي	غير فرنسي	المجموع
النسبة ←	٨٤٪	١٦٪	١٠٠٪

جدول نسبة توزيع المعاهد الثانوية الفرنسية إلى غيرها

٣ - السياسة اللغوية في عهد الاستقلال

٣ – ١ اللغة العربية في نصوص عهد الاستقلال

في عام ١٩٤٣ استقل لبنان، وقام استقلاله على ركيزتين اثنتين:

– ميثاق وطني شفوي غير مكتوب؛

– ودستور جديد عدَّل دستور الانتداب، وإنِ احتفظ بعدد كبير من مواده.

وكان في هاتين الركيزتين إشارات إلى العربية وإلى تحديد السياسات اللغوية في لبنان؛ فقد جاء في الميثاق الوطني أنَّ «لبنان ذو وجه عربي» (سنو، ٢٠١٤).

أما الدستور، فقد عُدِّلَت المادة الحادية عشرة منه التي كانت تنص على أن اللغتين العربية والفرنسية لغتان رسميتان فيه، فجاء النص المعدَّلُ بالقانون الدستوري الصادر في ١٩٤٣/١١/٩ ليجعل اللغة العربية وحدها لغة رسمية: « اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية». وقد حُذفَت العبارةُ التي كانت تقول في دستور الانتداب إنَّ «اللغة الفرنسية هي لغة رسمية أيضاً». غير أن النص المعدَّل احتفظ بعبارة دستور الانتداب التي تقول إنَّ اللغة الفرنسية «تُحدَّدُ الأحوالُ التي تُستعمل بها بموجب قانون»[١].

أما الدستور اللبناني الأخير الذي جاء في ختام الحرب الأهلية بعد مؤتمر الطائف عام ١٩٩٠ فلم يأتِ بجديد في موضوع اللغة العربية. غير أنه أضاف إلى الدستور مقدمة بموجب قانون دستوري صادر في ١٩٩٠/٩/٢١ نص في الفقرة الثانية منها على أن «لبنان عربي الهوية والانتماء وهو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربية وملتزم مواثيقها، كما هو عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة وملتزم مواثيقها والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وتجسد الدولة هذه المبادئ في جميع الحقوق والمجالات دون استثناء».

صدرتْ اعتماداً على الميثاق الوطني وعلى دستور الاستقلال المراسيمُ التي ترسم السياسة اللغوية في مراحل التعليم في لبنان :

- في المرحلة الابتدائية: صدر في عام ١٩٤٦ المرسوم ٦٩٩٨ الذي «اشترط في المادة الثانية **أن تُدرَّسَ جميعُ المواد، ما عدا اللغة الأجنبية، باللغة العربية**، مع الإشارة إلى أنه على المعلِّمين أن يُعَوِّدوا التلامذةَ من السنة الرابعة «الابتدائية» على فهم المصطلحات العلمية باللغة الفرنسية، أو باللغة الانكليزية تبعاً لاختيار التلميذ وذلك في مادتَي الحساب ودروس الأشياء» (بشور، ١٩٧٨، ٤٠-٤١).

---

(١) أنظر موقع مجلس النواب في لبنان https://www.lp.gov.lb/CustomPage.aspx?id=26&masterId=1

- في المرحلتين المتوسطة والثانوية: صدر في عام ١٩٤٦ المرسوم ٧٠٠٤ الذي «يسمح للمرشحين للامتحانات الرسمية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بأن **يختاروا** بين اللغة العربية واللغة الأجنبية في مادتي العلوم والرياضيات» (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ٢٦).

- في جميع مراحل التعليم العام: صدر في عام ١٩٦٨ المرسوم ٩٠٩٩ الذي ينص على أن تُدرَّس جميعُ المواد في مراحل الروضة والابتدائي والمتوسط والثانوي **مبدئياً بالعربية**. ويمكن في المتوسط والثانوي استعمال الفرنسية أو الانكليزية لتدريس الرياضيات والعلوم واللغات القديمة (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ٢٧).

- في الجامعة اللبنانية: ينقل شعبان وغيث (١٩٩٧، ٢٦-٢٧) عن مفيد أبو مراد أنه نُصَّ في إنشائها على **أن العربية هي لغة التدريس فيها إلا في الحالات الخاصة** حيث يمكن استعمال لغة أجنبية، وذلك بعد موافقة مجلس الجامعة. أما الجامعات الخاصة فتدرِّس باللغة التي تريد.

أما البرامج التطبيقية التي أُعِدَّت اعتماداً على هذه النصوص والمراسيم التي تحدد السياسة اللغوية العامة في لبنان، فقد قُسِّمت ساعات تدريس اللغة العربية واللغة الأجنبية فيها مناصفةً في جميع مراحل التعليم العام من بداية المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية، فكانت سبع ساعات في الأسبوع لكل لغة في المرحلة الابتدائية، وست ساعات في المرحلة المتوسطة، وسبع ساعات في الفرع الأدبي من المرحلة الثانوية، وخمس ساعات في الفرع العلمي منها:

	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	
			الفرع الأدبي	الفرع العلمي
اللغة العربية	٧	٦	٧	٥
اللغة الأجنبية	٧	٦	٧	٥

جدول توزيع ساعات تدريس اللغات مباشرة بعد الاستقلال

لم يتغير الأمرُ تغيُّرا كبيراً بعد إعادة تقسيم مراحل التعليم العام في المناهج الجديدة؛ فقد جُعِلت المرحلةُ الابتدائيةُ ستَّ سنوات، بدلا من خمس، وقُسمت إلى مرحلتين مدة كلٍّ واحدة منها ثلاثُ سنوات، وجُعلت المرحلة المتوسطة ثلاثَ سنوات، بدلا من أربع، وسُمِّيَت «المرحلة الثالثة». أمَا المرحلةُ الثانويةُ فقد ظلت ثلاثَ سنوات، ولكن السنةَ الأخيرة منها قُسمت إلى أربعة فروع، بدلا من اثنين، هي الآداب والانسانيات، والاجتماع والاقتصاد، والعلوم العامة، وعلوم الحياة. وقد احتفظت هذه المناهج الجديدة بمبدأ المناصفة بين اللغة العربية واللغة الأجنبية، ولكنها أضافت لغةً أجنبية ثانيةً منذ بداية المرحلة المتوسطة، أي ابتداء من سن العاشرة، وأضافت مادة في الترجمة في المرحلة الثانوية، وقلَّصتِ عدد ساعات التدريس الأسبوعي للغات، ولا سيما في السنوات الأخيرة من مراحل التعليم العام:

	ابتدائي		متوسط	ثانوي					
	حلقة١	حلقة٢	حلقة٣	أول	ثاني		ثالث		
					إنسانيات	علوم	إنسانيات	إجتماع	علوم
عربية	٧	٦	٥	٥	٥	٣	٥	٣	٢
أجنبية١	٧	٦	٥	٥	٥	٣	٥	٣	٢
أجنبية٢			٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
ترجمة					٢	٢	٢	٢	

جدول توزيع ساعات تدريس اللغات في المناهج الجديدة

٣-٢ النصوص والوقائع: التكاذب المشترك

يقال إنَّ كل شيء في لبنان فإنما هو على طريقة: «نعم! ولكن!»، أو على طريقة: «لا! ولكن!»؛ فقد يكون النص واضحاً لا لبس فيه، فيقال بعده: «ولكن». وقد يكون النصُّ شيئاً، ويكون الواقعُ على الأرض شيئاً آخَر. وقد يعتمد النص نفسُه نوعاً من «الغموض البنّاء»، و«الالتباس المقصود» فيترك الباب موارباً، مايسمح بالتأويل واستمرار مراكز القوى في تنفيذ سياساتها، لأن القوى السياسية الفاعلة على الأرض حين لا تنجح في اعتماد سياسة واضحة ملزمة تصرفُ همَّها إلى صياغة لغوية «مرِنة» ليس فيها غالبٌ ولا مغلوب، لأنها تسمح لكل طرفٍ من أطرافها بإعلان انتصاره.

في الميثاق الوطني بعد الاستقلال عبارةٌ شهيرة تصلح في التمثيل لهذا الغموض البناء: «لبنان ذو وجهٍ عربي»؛ وليس عربي الوجه، أو عربي «الوجهِ واليدِ واللسانِ» على حدِّ قول أبي الطيب المتنبي[1]. لبنان ذو وجه عربي. نعم! ولكن: هذا لا يحول دون أنْ يكون للبنان وجه آخَر. ألم يقل الشاعر في ذم الدهر:

لا تأمَنِ الدهرَ إنَّ الدهرَ ذو غِيَرٍ وذو لسانين في الدنيا ووجْهَين

أما الدستور الأخير الصادر في عام ١٩٩٠ فقد جاء في مقدمته نص صريحٌ على أن لبنان بلد «عربي الهوية والانتماء»، ولكن شيئاً لم يتغير في السياسة اللغوية تبعاً لهذا النص، بل إن الأمرَ جرى في الاتجاه المعاكس، كما سنرى في القسم الخاص باللغة العلمية.

وقد حذف دستور الاستقلال النص على أن اللغة الفرنسيةَ لغةٌ رسميةٌ أيضاً. لم تعد اللغةُ الفرنسية لغةً رسميةً إذن. نعم! ولكن الدستور احتفظ بعبارة تقول

---

(١) يقول المتنبي:

ولكن الفتى العربيَّ فيها غريبُ الوجهِ واليدِ واللسانِ

إنه تحدِّدُ الأحوالُ التي تستعمل فيها الفرنسيةُ بموجب قانون. ولا يقول مثل هذا في غيرها من اللغات الأجنبية الأخرى، ما يعني أن حبل السرَّة لم ينقطع.

نصَّ دستور الاستقلال على أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية في لبنان. وقد يكون النص في الدستور اللبناني على أنَّ العربيةَ هي اللغة الرسمية والوطنية دون أي تحديد آخَر كافياً لا يُحتاجُ فيه إلى مزيدِ بيان؛ فالدستور الفرنسي نفسُه الذي يستوحي الدستور اللبناني منه كثيراً من مواده لا ينص على غيرِ ذلك في أثناء حديثه عن الفرنسية؛ فقد جاء في المادة الثانية من دستور الجمهورية الخامسة الحالية الصادر في ١٩٥٨/١٠/٤، مثلا قوله: «لغة الجمهورية هي الفرنسية»[١]. وربما يكونُ الأمرُ كذلك في كثيرٍ من الدساتير حين لا يحتاجُ الأمرُ إلى تشديد وتوكيد. غير أنه حين اشتدَّ الصراع مع الانكليزية في الربع الأخير من القرن الماضي بعد غزو العولمة وسياساتها ولغتها ومصطلحاتها، صَدَرَ في ١٩٩٤/٨/٤ القانون المعروف بقانون (جاك توبون)، أي القانونُ المعروفُ باسم وزير الثقافة الفرنسي الذي أعدَّه، وقد جاء في المادة الأولى منه: «اللغة الفرنسية، وهي لغة الجمهورية بموجب الدستور، مقوِّم أساسي من مقوِّمات الشخصية الفرنسية وتراثها. وهي لغة التعليم والعمل والمبادلات والخدمات العامة. وهي الرابط الوثيق بين الدول المكونة للمجموعة للفرنكوفونية»[٢].

---

(١) أنظر موقع المجلس الدستوري الفرنسي http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/arabe/constitution_arabe.pdf

(٢) أنظر نص القانون المعروف بقانون (توبون) على الرابط التالي، وقد أخذنا منه الفقرة التالية التي قمنا بترجمتها:

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341

« Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l’enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie ».

لا ريب في أن استبعاد الفرنسية لغةً رسميةً في الدستور اللبناني قد أعطى العربيةَ موقعا مميزاً لأنه جعلها وحدَها في هذا الموقع، فلا ينافسُها فيه غيرُها. ويُفترَضُ أن يكون معروفاً ما يعنيه بالضبط مصطلح «اللغة الرسمية»؛ ألا تعني اللغةُ الرسميةُ لغةَ العلم والثقافة والإدارة التي تستعمَل في شؤون الدولة وإداراتها ومؤسساتها ومدارسها(١)؟. نعم! ولكن. هل تغيَّر موقع اللغة العربية حين صارت اللغةَ الوطنيةَ الرسميةَ الوحيدة في البلاد، ولم تعد الفرنسية لغةً وطنيةً ولا لغة رسمية؟ وما الذي تغيَّر حين صار لبنان بلداً «عربي الهوية والانتماء» في دستور ١٩٩٠ بعد أن كان «ذا وجه عربي» في بداية الاستقلال ؟

لم يترتب على هذا التغيير تغييرٌ في موقع اللغة العربية في لبنان، وإنما كان هذا أقربَ إلى تغيير أساليب البلاغة. إنه تغيير مع وقف التنفيذ. فساعات التدريس التي كانت مقسمة مناصفة بين اللغة العربية واللغة الأجنبية في جميع مراحل التدريس ما تزال على حالها منذ ما يقرب من قرن من الزمان، أي منذ زمان الانتداب. وهذا يعني أن اللغة العربية التي يقال عنها إنها وحدَها اللغة الوطنية الرسمية ما تزالُ تُعطى نفس عدد ساعات التدريس الأسبوعي التي تعطى للغة الأجنبية فرنسيةً أو انكليزية، من بداية الدراسة في الصف الأول الإبتدائي حتى نهاية المرحلة الثانوية قبل الجامعة.

وهذا يعني أن اللغة الأجنبية لا تُعامَلُ معاملةَ لغة أجنبية، أو لغة ثانية، وإنما تُعامَلُ معاملة اللغة الأولى، أي اللغة الوطنية الرسمية، سواء بسواء، كما كان الأمرُ في بدايات الانتداب حين عزز اللغة الفرنسية، والثقافة الفرنسية، ثم

---

(١) جاء في معجم المصطلحات اللغوية أنَّ اللغة الوطنية التي قد تسمى أيضاً «اللغة القومية» تعني «اللغة الأساسية لقوم ما» وأنَّ «اللغة الرسمية» تعني «اللغة التي تجعلها دولةٌ ما لغتَها المعتمَدةَ في السجلات والمحاكم والمدارس، إلخ» (بعلبكي، ١٩٩٠)

جعل برامجَ تعليم اللغة مناصفةً بين العربية والفرنسية كما يقول تقرير المركز التربوي للبحوث والانماء (٢٠٠١)[١].

نترك ساعات اللغة وننتقل إلى المواد الأخرى. مَن يقرأ النص الدستوري الصادر عام ١٩٤٦ والقاضي باعتبار اللغة العربية اللغة الوطنية والرسمية في لبنان لا يراوده أدنى شك في أنَّ مواد التعليم جميعاً -باستثناء اللغات الأجنبية- كالتاريخ والجغرافية والرياضيات والعلوم وغيرها تدرَّس باللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية. لكن الواقع على الأرض لم يكن يوماً كذلك. ألم ينص المرسوم ٩٠٩٩ الصادر في عام ١٩٦٨ على أن تدرَّسَ جميعُ المواد باللغة العربية؟ نعم! ولكن المرسوم يقول: «مبدئيا»، فيترك مسافةً بين النظرية والتطبيق. ويقول أيضاً إنه يمكن استعمال الفرنسية أو الانكليزية في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة والثانوية. قد يوهمُ هذا النص لأول وهلة أن تدريس الرياضيات والعلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية يجري باللغة العربية، وهي اللغة الوطنية الرسمية، وأنه يمكن استثناءً أن تُدرَّسَ بغير العربية، وأنَّ الامتحانات تكون بها ويُسمح استثناءً لمن شاء أن يتقدم لامتحانات هذه المواد باللغة الأجنبية، لسبب أو لآخَر. غير أن واقعَ الأمر على خلاف ذلك؛ فلا يجري الاختيار إلا في الاتجاه المعاكس. ولم تدرَّس العلوم في الواقع إلا بهاتين اللغتين[٢]: توضَعُ القاعدةُ ليكون الاستثناءُ هو القاعدةَ.

---

(١) أنظر التقرير الصادر عام ٢٠٠١ الذي أعده المركز التربوي للبحوث والانماء وقدمه إلى المكتب الدولي للتربية والذي يقول فيه إن هذه السياسة قد بدأت في أيام الانتداب واستمرت بعد الاستقلال:

« Lors du Mandat Français la politique éducative a privilégié l'enseignement de la langue et de la culture françaises […] pour opter finalement à accorder à l'arabe et au français la même importance dans les programmes de l'enseignement. Cette manifestation éducative s'est poursuivie sous l'Indépendance et la constitution a maintenu la sauvegarde de la liberté de l'enseignement tout en adoptant l'arabe comme langue officielle ». (Bureau International d'Education, 2001).

(٢) لم يسمع كاتب هذه المقالة في أثناء دراسته، ولا في أثناء تدريسه أن القانون كان يبيح التدريس بالعربية، وأنه يترك للمرشح حرية الاختيار بين العربية وغيرها في امتحانات الشهادتين المتوسطة والثانوية مع أنه

لا ريب في أن الانتداب الذي أقر اللغتين العربية والفرنسية لغتين رسميتين قد غلَّبَ اللغة الفرنسيةَ تغليباً واضحاً في المناهج التي اعتمدها؛ ذلك أنه جعل اللغة الفرنسية لغةَ العلوم، ونصَّ على أنْ «**تُدرَّس علوم الرياضيات والطبيعيات والكيمياء، والعلوم الطبيعية باللغة الفرنسوية**» (بشور، ١٩٧٨، ٣١). فإن أضفنا إلى هذا المناصفةَ في عدد ساعات التدريس المخصصة للغة، تبين أن اللغة الأجنبية قد أصبحت اللغةَ الرسميةَ في واقع الأمر، وأصبحت العبارة الواردةُ في الدستور «مجرد نص مكتوب بلا مفاعيلَ ملزِمة»؛ ففي «المحصّلة يبقى للعربية ما بين ٥ إلى ٧ حصصٍ أسبوعيًا، ما ينزع عنها مفهوم اللّغة الرسمية، بخلاف ما نصّ عليه الدستور اللبناني» (قاسم، ٢٠١٤).

يتقلَّصَ دورِ العربية ويتعزز دور اللغة الأجنبية بمقدار تقدم التلميذ في الدراسة. وتعكسُ امتحاناتُ شهادةِ نهايةِ المرحلة المتوسطة اختلالَ التوازن اختلالا واضحاً لمصلحة اللغةِ الأجنبية؛ إذ لم يكن يتبقى للعربية إلا امتحانُ اللغة، وامتحانٌ في التاريخ والجغرافية؛ حتى إذا انتقل التلميذ إلى المرحلة الثانوية سقطت مادة التاريخ والجغرافية التي تُعطى باللغة العربية، فصارت مادةً هامشيةً في امتحان شفوي، ولم يبقَ في الامتحان الكتابي من العربية إلا امتحان واحد هو الأدب أو الفلسفة. أما الباقي فباللغة الأجنبية. وقد تغيَّر الوضعُ في أيامنا بعد أنْ فُرضتْ امتحانات التاريخ والجغرافية والتربية بالعربية في الشهادتين المتوسطة والثانوية، وإنْ ظل وزن هذه المواد محدودا بالنظر إلى ما يُعطى باللغة الأجنبية؛ إذ تنص المناهج الجديدة على أن يكون التدريس في مرحلة الروضة باللغة العربية. أما في المراحل التالية، أي في المرحلة الابتدائية والمتوسطة (حلقة أولى وثانية وثالثة) والثانوية، فيكون تدريس التاريخ والجغرافية والتنشئة المدنية والتربية الرياضية بالعربية، وتكون جميع المواد

تخرَّج من دار المعلمين، وأمضى شطراً من حياته في تدريس الرياضيات وغيرها في مراحل التعليم في لبنان.

الأخرى باللغة الأجنبية أو بالعربية، أي باللغة الأجنبية في واقع الأمر. وتُظهر الجداول التالية في المقابلة بين المراحل كيف يتقلص دورُ العربية ويتعزز دور اللغة الأجنبية. ولم نأخذ في حسبان دور اللغة بعض المواد كالرياضة البدنية، والرسم، والأشغال، وغيرها التي جعلناها في خانة مستقلة هي خانة الفنون، ونسبتُها ١٩٪ في المرحلة الابتدائية، و٣,١٤٪ في المرحلة المتوسطة[1]. وبما أن تدريس الرياضيات والعلوم قد يكون بالعربية في بعض المدارس الابتدائية وبالأجنبية في بعضها الآخَر، فقد وضعنا الاحتمالَين مفصولَين بكلمة (أو):

	لغة	رياضيات	علوم	تاريخ/جغرافية وتربية	مجموع الساعات	النسبة المئوية
بالعربية	٧	٥ أو.	٢ أو ٠	٣	١٧ أو ١٠	٥٧,٧ أو ٣٤,٤٪
بالأجنبية	٧	٠ أو ٥	٠ أو ٢		٧ أو ١٤	٢٣,٣ أو ٤٦,٦٪
فنون						١٩٪

جدول توزيع ساعات التدريس الأسبوعية في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية

	لغة	رياضيات	علوم	تاريخ/جغرافية وتربية	مجموع الساعات	النسبة المئوية
بالعربية	٦	٥ أو ٠	٤ أو ٠	٣	١٨ أو ٩	٦٠ أو ٣٠ ٪
بالأجنبية	٦	٠ أو ٥	٠ أو ٤		٦ أو ١٥	٢١ أو ٥١ ٪
فنون						١٩٪

جدول توزيع ساعات التدريس الأسبوعية في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية

(١) اعتمدنا في هذه النسَب، وفي تحديد نسبة استعمال اللغة العربية بالموازنة مع نسبة استخدام اللغة الأجنبية على ملاحق المذكرة الإدارية رقم ٢ الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي في عام ٢٠١٤.



	لغة	رياضيات	علوم	تكنولوجيا	تاريخ/جغرافية وتربية	مجموع الساعات	النسبة
بالعربية	٦				٤	١٠	٢٨,٥٪
بالأجنبية	٦	٥	٦	١		٢٠	٥٧,٢٪
لغة أجنبية ٢	٢						
فنون							١٤,٣٪

جدول توزيع ساعات التدريس الأسبوعية في الحلقة الثالثة (المرحلة المتوسطة)[1]

وقد قسمنا جدول المرحلة الثانوية إلى جدولين اثنين لأنه أكثر تشعبا وتعقيدا؛ فجعلنا الأول لعدد الساعات الأسبوعية فيه[2]، وجعلنا الثاني لتوزيع علامات الامتحانات النهائية لشهادة الثانوية العامة بمختلف فروعها:

	السنة ←	الأولى	الثانية		الثالثة			
	الفرع ← المادة ↓		إنسانيات	علوم	آداب وإنسانيات	اجتماع واقتصاد	علوم عامة	علوم الحياة
بالعربية	لغة	٥	٦	٣	٦	٤	٢	٢
	تاريخ	١	١	١	١	١	١	١
	جغرافية	٢	٢	١	٢	١	١	١
	تربية	١	١	١	١	١	١	١

(١) قد يختلف هذا العدد بين مدرسة وأخرى بسبب غياب مادة التاريخ، وإعادة استخدام ساعات الفنون والرياضة.

(٢) قد يختلف هذا العدد أيضاً اختلافاً طفيفاً بين مدرسة وأخرى.

بالأجنبية	رياضيات	٥	٤	٦	٢	٤	١٠	٥
	فيزياء	٣	١	٥	١	١	٧	٥
	كيمياء	٢	١	٣	١	١	٤	٦
	علوم الحياة	٢	١	٢	١	٢	–	٦
	لغة أجنبية	٥	٦	٣	٦	٤	٢	٢
	لغة أجنبية ٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	فلسفة وحضارات	–	٣	٢	٩	٣	٢	٢
	اجتماع	١	٢	١	–	٤	–	–
	اقتصاد	١	١	١	–	٤	–	–
	معلوماتية	١	١	١	١	١	١	١
	تكنولوجيا	١	١	١	–	–	–	–
النسبة المئوية ←	باللغة العربية	٢٥,٧	٢٨,٥	١٧,١	٢٨,٥	٢٠	١٤,٢	١٤,٢
	باللغة الأجنبية	٦٥,٧	٦٥,٧	٧٧,١	٦٥,٧	٧٤,٢	٨٠	٨٠
	فنون	٨,٦	٥,٨	٥,٨	٥,٨	٥,٨	٥,٨	٥,٨

جدول بعدد ساعات التدريس الأسبوعية مع نِسَبِها في المرحلة الثانوية

		امتحانات الثانوية العامة			
	الفرع ←	آداب وإنسانيات	اجتماع واقتصاد	علوم عامة	علوم الحياة
بالعربية	لغة عربية	٩٠	٦٠	٦٠	٥٠
	تاريخ	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
	جغرافية	٤٠	٣٠	٣٠	٣٠
	تربية	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠



بالأجنبية	لغة أجنبية	٧٠	٤٠	٤٠	٤٠
	فيزياء	٢٠	٢٠	١١٠	٨٠
	كيمياء	٢٠	٢٠	٧٠	٨٠
	علوم الحياة	٢٠	٢٠	-	١٠٠
	رياضيات	٤٠	٧٠	١٦٠	٨٠
	فلسفة وحضارات	١٢٠	٥٠	٥٠	٤٠
	اجتماع	-	٨٠	٨٠	-
	اقتصاد	-	٨٠	٨٠	-
النسبة المئوية ←	بالعربية	٣٩,٦	٢٨,٣	٢٠,٣	٢٥
	بالأجنبية	٦٠,٤	٧١,٧	٧٩,٧	٧٥

جدول توزيع العلامات مع نِسَبِها في امتحانات الشهادة الثانوية العامة

إنْ وضعنا جانبا ما يقال نظريا عن حرية اختيار اللغة العربية أو الأجنبية في تدريس بعض المواد أو في الامتحانات الرسمية، وأخذنا بما هو معتمَد فعلاً في المدرسة اللبنانية، فإنه يظهر جلياً من خلال الجداول السابقة أن وزن اللغة الأجنبية يتجاوز تجاوزاً كبيراً وزنَ اللغة العربية باعتبار عدد ساعات التدريس الأسبوعية، وباعتبار مجموع العلامات المخصصة لها في الامتحانات الرسمية.

ويصدُقُ هذا الأمرُ على التعليم في الجامعة اللبنانية التي أُنشئت في خمسينيات القرن الماضي، أي بعد أكثر من سبعين عاماً على تأسيس جامعات الإرساليات الأجنبية التي كانت اللغة الأجنبية، انكليزيةً أو فرنسيةً، لغةَ التدريس فيها. فقد جاء في قرار إنشائها، كما يقول مفيد ابو مراد، أن العربية هي لغة التدريس فيها إلا في الحالات الخاصة حيث يمكن استعمالُ لغة أجنبية وذلك بعد موافقة مجلس الجامعة (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ٢٦). وواقع الحال أنَّ جميع المواد في

كلية العلوم في الجامعة اللبنانية لم تدرَّس يوما بغير اللغة الأجنبية، وأن بعض مواد العلوم الانسانية كانت تدرَّس باللغة الأجنبية أيضاً.

وفي أثناء الحرب الأهلية في لبنان (١٩٧٥-١٩٩٠) صارت الجامعةُ اللبنانية فرعَين في بيروت نفسِها باعتبار التوزيع الطائفي للمتحاربين، ثم توالى إنشاء الفروع في بعض المناطق اللبنانية الأخرى كطرابلس وصيدا وزحلة وغيرها. وقد أدى هذا التفريع فيما أدى إليه إلى خيارات لغوية مختلفة في تدريس المادة الواحدة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية. وقد جرى التغيير في فروع هذه الكلية في اتجاه واحد أيضاً: فما كان يُدرَّسُ باللغة الأجنبية ظل يُدرَّس بهذه اللغة، وما كان يُدرَّسُ بالعربية صار قابلاً للتغيير، فأمكن أنْ يُدرَّسَ باللغة العربية في فرع، وباللغة الأجنبية في فرع آخر؛ فانحسر موقعُ اللغة العربية، وظلت النصوص تقول إنها في الجامعة «لغة التدريس إلا...».

خلاصة الأمر أنَّ اللغة الأجنبية في لبنان هي في حقيقة الأمر اللغة الرسمية في مناهج التعليم الحكومي والخاص. وفي تسمية العربية لغةً رسميةً قدرٌ كبيرٌ من المجاز.

٤ - السياسة اللغوية في لبنان وحروب اللغات

٤-١ حرب اللغات

جعلت النهضة الأوروبية العالَم العربي في مواجهةِ الحداثة: من حملةِ نابليون بونابرت على مصر إلى نظام المتصرفية في لبنان، إلى الحرب العالمية الأولى وما تلاها. وكان طبيعياً أن تكون اللغةُ العربية ساحةً من ساحات المواجهة في الحرب بين اللغات؛ فالسياسة اللغوية[١] وجه من وجوه الحرب، وهو وجه قديم

(١) كثيراً ما يُستخدم مصطلح «التخطيط اللغوي» ومصطلح «السياسة اللغوية» بمعنى واحد، وإن كان بعضهم يفضل أن يميز أحد المصطلحَين عن الآخَر فيجعلُ التخطيط خادماً السياسة؛ فلويس جان كالفي مثلا يجعل السياسة اللغوية تعبيراً عن مجمل الخيارات المتخذة في علاقة اللغة بالحياة الاجتماعية،

ضاربٌ في التاريخ وإن كانت المصطلحات المتعلقة به حديثةَ العهد، لأن هذا العلم لم يصبح موضوعاً للدراسة وفرعاً من فروع اللسانيات الاجتماعية إلا في عهد قريب، منذ ما يقربُ من نصف قرن. غير أن حداثةَ العهد بالسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي لا تعني أنه لم يكن ثمة سياسةٌ لغويةٌ أو تخطيط لغوي قبل هذا التاريخ؛ فتدخُّل الإنسان والسلطة الحاكمة لتغيير المسار اللغوي أمرٌ قديم. ويمكن أن نمثل له في التراث العربي الإسلامي بتعريب الدواوين في عهد عبد الملك بن مروان؛ فقد كانت هذه الدواوين «لا تزال إلى أيامه تُكتبُ بلغات أهلها ويتولاها أناسٌ من الوطنيين: فالديوان المصري كان يُكتب بالقبطية ويتولى أعماله جماعةٌ من قبط مصر، والشامي يُكتب باليونانية وأموره بأيدي أناس من نصارى الشام، والعراق بالفارسية ويكتبه بعض أهل العراق. فأمرَ عبد الملك أن تكون كلُّها بالعربية، وسلَّم مقاليدها إلى المسلمين. ولا يخفى ما كان لهذا العمل من التأثير العظيم في تأييد الدولة الإسلامية، لأنه جعل اللسانَ العربي لساناً عاما في سائر أنحاء المملكة» (زيدان، ١٩٦٧، ١: ٨٤-٨٥).

إن اختيار الحكومات الأوروبية التي كانت وصية على لبنان فرض لغاتها لغاتِ تدريس في المعاهد التي أسستها إرسالياتُها فيه منذ منتصف القرن التاسع عشر، أي قبل قرن من ظهور مصطلحات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، داخل في صلب السياسة اللغوية، لأنه تدخُّلٌ في علاقة اللغة بالمجتمع، وفي علاقتها بالدولة/الوطن الذي كان في بدايات مرحلة تشكله وخروجِه من سلطة الدولة العثمانية. وفرضُ اللغةِ الفرنسية على بلد عربي في أيام الانتداب داخلٌ أيضاً في صلب السياسة اللغوية، وهو شكلٌ واضحٌ وصريحٌ من أشكال الصراع بين اللغات؛ فالسياسة اللغوية هي الشكل المدني لحرب اللغات؛ وليست الحربُ إلا استمراراً للسياسة بأشكال أخرى. وكنا في مقدمتنا لترجمة كتاب حرب

وبالتحديد في علاقتها بالوطن. أما التخطيط اللغوي فيعني البحث عن الأدوات اللازمة واستخدامَ هذه الأدوات لوضع السياسة اللغوية موضع التنفيذ (Calvet, 1999, 154-155).

اللغات للويس جان كالفي (٢٠٠٨، ٢١-٢٤) قلنا إن السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي عنده لا ينفصلان عن العلاقات الاجتماعية في البلد الذي يجريان فيه. ونعني بالعلاقات الاجتماعية مجمل الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية التي تنتج هذه السياسة؛ فخلفَ العلاقات اللغوية علاقاتٌ اجتماعية تشهَدُ عليها الظاهرةُ اللغوية. وكل ظاهرة من الظواهر اللغوية إنما هي وجهٌ من وجوه الحرب والقهر والصراع على السلطة، سواءٌ أكان هذا الوجه ظاهرا أم خفيّاً أم بينَ بينَ. وتُثبتُ دراسةُ السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي أنَّ اللغة ساحة صراع في كل وجه من وجوهها لأنها تعبيرٌ عن الانتماء الاجتماعي، بل قد تكون أكثرَ مظاهر الانتماء الاجتماعي رسوخاً وقوة. وفي التاريخ القديم والحديث أمثلةٌ كثيرةٌ على حربٍ حقيقية أداتها اللغة، من الفَرْنَسة في الجزائر، إلى إلغاء الحرفِ العربي في تركيا، إلى اعتماد هذه اللغة أو تلك لغةً وطنيةً أو لغةً رسميةً في هذا البلد أو ذاك.

٤-٢ الترجمة وحرب اللغات

في القرن التاسع عشر دخلت الحضارة العربية التقليدية القديمة في صراع مع الحضارة الأوروبية التي كانت تمثل الحداثة الوافدة. ولم يكن ممكنا لها أن تنأى بنفسها عن حمأة هذا الصراع، فكان لا بد لها إما أنْ تتبنى اللغة الأجنبية للتعبير عما جاءت به من مبتكرات كما فعلت بلدان تبنت الفرنسية أو الانكليزية لغةً رسميةً لها في الإدارة وفي التعليم، وإما أنْ تُطوِّع لغتها لتستجيب لمتطلبات الحضارة الوافدة. وقد كان هذا التطويع هَمّاً شغل بال العلماء العرب في عصر النهضة، وما يزال. ينقل سامي الكيالي في بحث له كان نُشر في مجلة (الحديث) عام ١٩٢٨ عن اليازجي في أول القرن العشرين قوله: «ليت شعري ! ما يصنع أحدُنا لو دخل المعارف الطبيعية والصناعية، ورأى ما ثمة من المسميات العضوية وغير العضوية من أنواع الحيوان وضروب النبات وصنوف

المعادن، وعاين ما هناك من الآلات والأجزاء، وأراد العبارة عن شيء من هذه المذكورات ...؟» (١٩٨١، ١٦٩-١٧٧).

كانت حركة الترجمة التي قاد رفاعة الطهطاوي مرحلة مهمة منها، بالغة الأهمية في ردم الهوة الفاصلة بين العرب والغرب، وفي بناء مجتمع المعرفة، وقد أغنت اللغة العربية كثيرا وطوعتها للوفاء بأغراض المجتمع الحديث. ويكفي أن يوازن المرء بين المعجم العربي القديم والمعجم الحديث، على رغم عيوب هذا المعجم الحديث وعثراته، ليكتشف القفزة الهائلة التي حققتها اللغة العربية في خلال قرنين من الزمان. صحيح أن الترجمة في هذه الفترة كانت بشكل أساسي، ترجمة يراد لها أن تستجيب لحاجات محددة هي حاجات أجهزة الدولة، ولا سيما حاجات الجيش، ولكن الصحيح أيضا أن بعض ميادين هذه الترجمة كان يتجاوز حاجات الإدارة ليتناول جوانب فكرية ومعرفية في الاجتماع والسياسة ووجوه الحضارة، وأن بعض رجالات النهضة كان يدرك أن مسألة الترجمة والعلاقة بالغرب يُفترَض أن تتعدى مجرد مسألة تحديث الجيش أو تحديث الإدارة، وكان يفكر بما يتعدى التحديث إلى إصلاح شامل لإقامة مجتمع عربي حديث لا يكون التغيير فيه مجرد نقل وتقليد للأوروبيين (قحة، ١٩٨٩، ٢٤٠-٢٤٨). ولم يكن هذا السعيُ سوى وجه من وجوه السعي إلى تأسيس دولة كبيرة حديثة على أنقاض الدولة العثمانية المتراجعة.

غير أن هذه الحركة التي كان لا بد لها من أن تدخل في صراع مع الدول الأوروبية الساعية إلى فرض نفوذها في المنطقة تعرضت لانتكاسةٍ خطيرة، وفشلت في المضي قدما في مشروعها. وكان فشلها إيذانا بفشل المشروع السياسي الثقافي اللغوي في الوقت نفسه؛ فقد سقط مشروع الدولة العصرية المستقلة في مصر، فخضعت مصر كما خضع غيرها من البلدان العربية للاستعمار المباشر الذي كان يهدف فيما يهدف إليه، إلى إجهاض هذه التجربة الناشئة قبل أن تتعزز وتصعب السيطرة عليها. وكان من أولى نتائج هذه الانتكاسة

وفشل الدولة العربية الحديثة، فشلٌ ذريعٌ وانتكاسة كبيرة للغة العربية التي كانت أداة من أدوات تحديث هذه الدولة الناشئة وسبيلا من سبُلُها إلى تأسيس مجتمع المعرفة، فجُعِلت اللغةُ الأجنبية لغةَ المعرفة، وصارت العلوم تُدرّس باللغة الأجنبية.

كان الطب في مصر يدرَّس بالعربية في المدرسة الطبية التي أَحْدَثَها محمد علي في أبي زعبل عام ١٨٢٦، ثم نقلت إلى القصر العيني بالقاهرة عام ١٨٣٧، حتى إن الدروس التي كان يلقيها أساتذة فرنسيون كانت تترجم إلى العربية وتلقى على الطلاب. ولكن بعد خمس سنوات فقط من الاحتلال الانكليزي لمصر (عام ١٨٨٢) تحول التدريس من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية (الخوري، ١٩٨٩، ١: ١٨٩). وقد حصل في تونس ما حصل في مصر، إذ جعل نظامُ الاحتلال، على حد قول الشيخ الفاضل بن عاشور، «اللغةَ الفرنسية أداة المعرفة الهامة وأبقى اللغة العربية مادة تعليم لا تُقصَد إلا لذاتها» (قحة، ١٩٨٩، ٢٤٩).

وحصل في بيروت ما حصل في مصر وتونس، فقد سقطت تجربة تعليم الطب بالعربية في الجامعة الأميركية في بيروت، وكان من أساتذتها «ثلاثة أطباء أعلام أجانب أتقنوا العربية ومارسوا ترجمة الطب والعلوم المتصلة به إليها وذلك في الفترة التي أعقبت النهضة في مصر، وهم كُرْنيليوس فانْدَيْك، وجورج بوست ويوحنا وُرْتبات، وقد ألف هؤلاء الأطباء الثلاثة عددا من الكتب بالعربية في الطب والتشريح والكيمياء والنبات وغيرها». ومن أشهر مؤلفات فانديك بالعربية: «كتاب الباثولوجيا في مبادئ الطب البشري، وكتاب النقش في الحجر في تسع مجلدات صغيرة في علم الكيمياء والطبيعة والنبات والفلك والجغرافيا والجيولوجيا وغيرها [...] وثاني هؤلاء الأطباء الدكتور جورج بوست الذي كان يدرّس الجراحة والمواد الطبية والنبات في كلية بيروت، ومن مؤلفاته المصباح الوضاح في صناعة الجرّاح، والأقراباذين والمواد الطبية [...] وثالثهما هو الدكتور يوحنا وُرْتبات الذي علّم التشريح والفسيولوجيا في الكلية المذكورة،

وألف كتبا مفيدة مثل كتاب التشريح وكتاب الفسيولوجيا، وكتاب حفظ الصحة» (الخوري، شحادة، ١٩٨٩، ١٩١). لكن الحال ما لبث أن تغير «وصار المدرّسون والطلبة يرجعون رأسا إلى المؤلفات الافرنجية، تماما كما حدث في مصر بعد الاحتلال»، على حد قول أنيس المقدسي (قحة، ١٩٨٩، ٢٤٩).

هذا الواقع الجديد كان يعني في ما يعنيه، سقوطَ المشروع السياسي، وسقوطَ المشروع الثقافي في الوقت نفسه، وبالتالي سقوطَ تجربةِ الترجمة التي فقدت مبرر وجودها حين صارت المعارف تُحصَّل باللغة الأجنبية، وسقط مشروع نقل المعارف بالعربية، وجعْلِها لغةَ المعرفة. وكان من نتيجة ذلك أنِ انكفأ دور التعليم بالعربية، وعاد لينحصر في مسائل علوم الدين وعلوم اللسان؛ فلم تقم للمشروع النهضوي العربي بعد ذلك قائمة.

٤-٣ الثنائية اللغوية وحرب اللغات

كان الصراعُ بين دعاة التعريب ودعاة التغريب شديداً في القرن العشرين. ولم تكن اللغة إلا وجهاً من وجوه صراع ثقافي اجتماعي أخفى. ويمكن أن يرى المرء ذلك من خلال مسألة الموقف من الثنائية اللغوية في لبنان التي كتب الأب سليم عبو اليسوعي كتابا كبيراً للدفاع عنها، وللرد على دعاة التعريب، ولا سيما منهم مواطنه كمال الحاج لأنه كان مسيحياً مثله. ومسألة الثنائية اللغوية مسألة مُلبسة خادعة في حقيقة الأمر، لأنه لا يقصد منها إتقانُ لغتين؛ فلم يكن دعاة التعريب في لبنان -أو قسم كبير منهم على الأقل- يعارضون مسألة اكتساب الفرنسية وإتقانها لغة ثانية، ولم يكن دعاة الثنائية اللغوية -أو قسم كبير منهم على الأقل- يدافعون عن اكتساب الفرنسية وإتقانها لغة ثانية. وإنما كان الصراع يدور على موقع الفرنسية، لأنها لم تكن تعني في خطاب الداعين للثنائية لغة تأتي بعد العربية، وإنما تعني أنها هي اللغة الأولى -وليس الثانية-، وأنها هي لغة التعليم، ولغة العلم. ولم تكن الدعوة إلى الثنائية، إلا دعوةً لاعتبار اللغة الفرنسية لغةً أولى؛ فالمسكوت عنه -وقد يُصرَّح به في بعض الأحايين-

أن لبنان بلدٌ ليست فيه لغة وطنية واحدة؛ فإن كانت اللغة العربية لغة أولى عند المسلمين فالفرنسيةُ لغةُ المسيحيين، أو هم محرومون من اللغة الأولى، على حدِّ قول راهبٍ لبناني يدرِّسُ في إحدى جامعاته: «بين لغتين أجنبيتين: العربية والفرنسية، اخترنا الفرنسية» (الخوري، ٢٠٠٥، ٣٢٢).

في كتاب الأب سليم عبو دفاعٌ حارٌ عن هذه الثنائية التي نكتفي هنا بمناقشة سريعة لثلاث مسائل فيها لارتباطها بالسياسة اللغوية في لبنان:

- المسألة الأولى: أن مفهوم الثنائية اللغوية في الكتاب ليس محدَّدَ المعالِم؛ فهو لا يعني عنده «الوضع اللساني الذي يستخدم فيه المتكلمون بالتناوب لغتين مختلفتين باختلاف الوسَط والمقام»، ولا يعني «على مستوى الفرد القدرة على التعبير بسلاسة وبشكل صحيح بلغة أجنبية يتعلمها الفرد لهذا الغرض» (Dubois et al.، ٢٠٠٢)[1]، بل قد يكون من دلائل الثنائية عنده ذاك الخليط بين العربية والفرنسية في العامية اللبنانية حين تُقْحَم كلمة فرنسية في جملة عربية، أو لفظٌ عربي في جملة فرنسية. ولكننا لا نرى أن هذا الخليط يشكل علامةً من علامات الثنائية اللغوية.
- المسألة الثانية: أن مجال الثنائية اللغوية يضيق عند سليم عبو، فتبدو مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالتوزيع الطائفي والجغرافي للسكان في لبنان؛ إذ يستثني المؤلِّفُ منها منطقة (الشوف) الدرزية، ومنطقة (عكار) (Abou، ١٩٦٢، ٨٩/٦٤). وهذا استثناء على سبيل المثال، لا على سبيل الحصر؛ إذ يمكن بالطبع أن يضاف إلى الشوف وعكار الجنوبُ والبقاعُ وغيرهما من المناطق التي يتغافلُ المؤلِّفُ عن ذكرِها لأن ذلك لا يُبقي من لبنانَ إلا رقعةً من «جبل لبنان» في أيام المتصرفية، فيبدو واضحا أن الثنائية اللغوية في

(١) « D'une manière générale, le *bilinguisme* est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes ».

الكتاب ليست إلا ذريعة لخيارات سياسية واديولوجية وطائفية واقتصادية (Selman-Abouchakra، ١٩٨٧–١٩٨٨، ٤٧–٥٠)[1].

– المسألة الثالثة: أن جذور الثنائية التي يتحدث عنها لا تعود إلى العصر الحديث، وإنما هي ضاربةٌ في التاريخ البعيد لأنها ثنائية حضارية قبل أن تكون ثنائية لغوية؛ فهي تعود إلى الصراع الحضاري بين المسلمين والمسيحيين في الحقبة الرومانية البيزنطية؛ فهاتان الحضارتان، كما جاء في الكتاب، أنتجتا شخصيتين متميزتين على الصعيدين الاجتماعي واللغوي؛ فقد أنتجت الحضارة الاسلامية «الفلاح» المسلم المتخلف، وأنتجت الحضارتان الرومانية والبيزنطية «المزارع» الماروني الذي هو صورة المزارع الغربي. يقول سليم عبو:

«يمكن أن نبيِّن كيف أن حلول الحضارة الإسلامية باعتبار عنصرَيها: العروبةِ القائمة أساساً على البداوة وعلى مناهضة الزراعة، والإسلامِ الذي تأسس في قلب ارستقراطيةٍ محاربةٍ منشؤُها المدينةُ والتجارةُ، محلَّ الحضارة الرومانية البيزنطية، قد أضرَّ بالحياة الريفية، وخلق الفلاح[2]، هذا النموذج للرجل الذي كان متخلفاً ولا يزال كذلك إلى حد بعيد. بيد أن الموارنة في لبنان القادمين من سهول العاصي الغنية قبل أن تعاني من آثار الفتح [الإسلامي]، والذين يغذّيهم دينٌ تمجِّدُ كتبُه المقدسةُ الريفَ، وتستعيرُ رموزَها من الحياة الريفية سيواصلون ويطورون تقاليدَ زراعيةً راسخة، ويخلقون نموذجَ المزارع الجبلي الذي قيل عنه بحق إنه يشبه نموذجَ المزارع في الغرب» (Abou، ١٩٦٢، ٥٥–٣٥/٥٦)[3].

---

(١) Le bilinguisme au Liban n'est qu'un choix politique comme le pluralisme culturel sur lequel on a essayé de greffer toutes les questions d'ordre confessionnel, politique, idéologique, et économique.

(٢) تسويد الخط هنا في الأصل؛ فقد كتبت الكلمة بالحرف المائل في النص الفرنسي.

(٣) يشير الرقم الأول إلى الصفحة في النسخة الالكترونية، والثاني إلى النسخة الورقية. Ainsi peut-on montrer, par exemple, comment la substitution de la civilisation musulmane à la civilisation romaine et byzantine

في أواخر القرن العشرين، أي بعد أكثر من أربعة عشر قرنا على الفتح، لا يزال المزارع الماروني في هذا الكتاب شبيهاً بالمزارع في الغرب، ولا يزال المزارع المسلم «فلاحا». لم يؤثر في هذا ولا في ذاك كرُّ السنين. أما الرحالة الفرنسي الشهير فولني (Volney) الذي زار لبنان في أواخر القرن الثامن عشر، أي قبل قرنين من هذا التمييز بين (الفلاح) و(المزارع)، فيقدم صورة مناقضة تماما لفكرة هذا التميُّز القائم على أساس مذهبي طائفي حين يقول إن الدروز -وهم مزارعون جبليون أيضاً- يشبهون الموارنة شبها كبيراً في نمط عيشهم، وطريقة حكمهم، وفي لغتهم وعاداتهم (Naaman، ١٩٧٩، ٢٣٥)[١].

٤-٤ العولمة وحرب اللغات

كان للصراع بين الكاثوليك والبروتستانت قبل الانتداب وجهٌ لغوي تمثل في اعتماد الفرنسية أو الانكليزية لغةً في المدارس الأهلية الخاصة وفي مدارس الإرساليات. وقد آذَن الانتدابُ الفرنسي بحسم المنافسة بين الفرنسية والانكليزية مؤقتاً لمصلحة اللغة الفرنسية. غير أنَّ صعود الولايات المتحدة الأميركية وتعاظمَ دورِها السياسي والاقتصادي أخذ يعمل لمصلحة اللغة الانكليزية التي شهدت انتعاشاً كبيراً في لبنان منذ منتصف خمسينيات القرن الماضي. وقد ازداد نفوذها ازديادا ملحوظاً في الربع الأخير من القرن، أي بعد اندلاع الحرب في لبنان؛ فقد ازداد عددُ المدارس الرسمية والخاصة التي تعتمد اللغة الانكليزية ازديادا لافتاً، وافتتحت فروعٌ بالانكليزية في الجامعة اللبنانية.

---

devait, au double titre de l'arabisme, essentiellement nomade et anti-paysan, et de l'Islam, fondé au sein d'une aristocratie guerrière originairement citadine et commerçante, exercer une influence néfaste sur la vie rurale et créer ce type d'homme sous-développé qu'était et qu'est encore dans une grande mesure le fellah, cependant qu'au Liban les Maronites, venus des riches plaines de l'Oronte avant d'avoir subi les effets de la conquête, nourris d'une religion dont les Écritures exaltent la campagne et empruntent leurs paraboles à la vie rurale, allaient prolonger et développer de fortes traditions agraires et créer un type de paysan-montagnard dont on a noté, à juste titre, la ressemblance avec le type paysan d'Occident.

(١) Volney notait en 1785 déjà que les Druzes ressemblaient infiniment aux Maronites, pour le genre de vie, la forme du gouvernement, la langue et les usages

أما في التعليم الجامعي الخاص فقد اعتمدت جامعة بيروت العربية، وهي فرعٌ من جامعة الاسكندرية في مصر، اللغة الانكليزية لغةً للتدريس في كليات الهندسة والعمارة والطب منذ افتتاح هذه الفروع، مع أن جميع المواد في هذه الجامعة كانت تُدرَّس بالعربية منذ إنشائها عام ١٩٦٠. بل إنه يبدو لافتاً للنظر أن الرهبانية المارونية، وهي الحصن الحصين للغة الفرنسية، أسست عام ١٩٨٧ جامعة سيدة اللويزة التي جعلت الانكليزيةَ اللغةَ الرئيسة في التدريس فيها[١].

لم تكن اللغة الانكليزية في واجهة الصراع بين دعاة التعريب وخصومه. ولم يدافع أحدٌ عن ثنائية لغوية عربية انكليزية في لبنان، لأن الانكليزية لم تكن لغةَ طائفة، ولم تكن لغة المستعمر في ذلك الحين، ولم تكن اللغة الأجنبية الأساسية في لبنان[٢]. ولأنها كذلك فقد كانت مدارسُها أقلَّ تزمتاً، وأكثرَ انفتاحاً على مختلف الطوائف، ما جعلها بمنأى عن الصراع الذي كان في وجهه اللغوي صراعاً بين العربية والفرنسية دون غيرها؛ فورثةُ الانتداب، أي النخب التي درست في المعاهد الأجنبية الفرنسية خصوصاً، أو في المعاهد الخاصة، وأكثرُها فرنسيٌّ كما رأينا، هم الذين كانوا يمسكون بمفاصل السياسة التربوية في لبنان.

في الثلث الأخير من القرن العشرين اندلعت الحربُ الأهلية في لبنان فأدت إلى تراجع التعليم الرسمي وانهياره في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة أولا، ثم انهار التعليم الثانوي الرسمي، وكان «درَّةً في تاج التعليم في لبنان كله» (بزي، ٢٠١٥، ٢٦)، وانهار التعليم الجامعي أيضاً. وكان من نتائج هذا الانهيار اتجاه شديدٌ إلى التعليم الخاص الذي يولي أهمية أكبر للغة الأجنبية. ومع أن وضع التعليم الرسمي قد بدأ يتحسن تحسنا ملحوظاً بعد الحرب، فإن السياسات

---

(١) أنظر الموقع الالكتروني لهذه الجامعة الذي يصرح بأن الانكليزية هي اللغة الرئيسة في التدريس: (http://www.higher-edu.gov.lb/arabic/privuniv/universities/ndu.html).

(٢) «لم تُستخدَم الانكليزية في امتحانات البكالوريا قبل ١٩٥٥» (بشور، ١٩٧٨، ٤١).

المتبعة في اختيار الجهاز البشري والتي تقوم على الاعتماد اعتماداً متزايداً على المتعاقدين الذين يجري التعاقد معهم مؤقتاً، ثم يثبتون في الملاك لاعتبارات سياسية وإنسانية وطائفية لا تتناسب مع الشروط التربوية للتعيين، ترخي بظلالها على نوعية هذا التعليم، وتدفع، بالتالي، إلى زيادة الاعتماد على التعليم الخاص (الأمين، ٢٠١٢؛ ٢٠١٥).

في تلك الفترة اكتسحت العولمة بسياساتها واقتصادها وثقافتها المنطقةَ برمتها، وصارت اللغةُ الأجنبية طريقَ الخلاص عند عدد كبير من اللبنانيين الساعين إلى الهجرة التي صارت في بعض الأحيان أمنيةً لا تعادلُها أمنية.

أدت هذه الأسباب مجتمعة إلى خفوت الصراع الذي كان محتدماً بين دعاة التمسك باللغة الفرنسية ودعاة التعريب، فلم يعد الأولون قادرين على الوقوف في وجه اللغة الانكليزية، ولم يعد الآخرون متمسكين بالتعريب تمسكهم به في المراحل السابقة، فتراجع موقعُ اللغة العربية تراجعاً كبيراً، واكتسحت العولمةُ مختلف الجوانب: سياسية واقتصادية وثقافية ولغوية.

٥ - التخطيط اللغوي في مواجهة الخارج والداخل

٥-١ المركز التربوي للبحوث والإنماء

في عام ١٩٧١ أسست وزارةُ التربية الوطنية في لبنان جهازاً مختصاً هو المركز التربوي للبحوث والإنماء وكَلت إليه مهمة التخطيط اللغوي. ويهدف إنشاء هذا المركز إلى إقامة جهاز للتخطيط التربوي في لبنان، وترشيد السياسات اللغوية فيه في ثلاثة اتجاهات:

- تصور المخططات التربوية،
- ودراسة المناهج،
- وتكوين المعلمين .

وقد قام المركز منذ إنشائه بعمل كبير في مجال إعداد الدراسات والإحصاءات والكتب المدرسية وتصور المناهج، وغير ذلك. غير أنه لا ينبغي لنا أن نمضي إلى أبعدَ من هذا في تحديد السياسة اللغوية؛ فالمركز التربوي لا يحدد السياسات اللغوية العامة التي تبقى في أيدي صانع القرار، بل يقدم الدراسات لوزارة التربية والتعليم العالي لتأخذ منها ما تراه مناسباً، لا لتبني عليها سياساتها. نريد بهذا أن نقول إن المركز التربوي لا يحدد السياسة اللغوية، بل يعمل في خدمة هذه السياسة. ويعني ذلك أن أصحاب القرار لا يطلبون من المركز القيام بأبحاث ودراسات لتُبنى السياسة اللغوية على أساسها، بل توضع السياسة، ثم يُطلَب من المركز أن يقوم بالدراسات في شأنها. فإن وافقت هذه الدراساتُ ما هو قائم أُخِذ بها، وإلا أُهملَت. وليس أدل على هذا من أن عمل المركز ظل حبراً على ورق حين لم يناسب السياسة المتبعة؛ فقد اصدر هذا المركز كتب الرياضيات والعلوم باللغتين الفرنسية والانكليزية لطلاب المرحلة المتوسطة، ثم وزعت النسخُ الفرنسية والانكليزية وجرى العملُ بها. أما النسخة العربية من هذه الكتب، وهي نسخة كانت جاهزة، فلم تبصر النور مع أن المرسوم يسمح للتلاميذ بأن يتقدموا إلى امتحانات هذه المواد باللغة العربية أو باللغة الأجنبية. قيل يومها إن ذلك كان بسبب الحرب. غير أن الحرب انتهت وظل كل شيء على حاله[1] لأنه لا يراد لها أن توزَّع. ثم إن هذا المركز أوصى باعتماد العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم فماذا كانت النتيجة ؟ ظل التعليم باللغة الأجنبية في الجامعة، وفي المرحلتين الثانوية والمتوسطة، وفُتح البابُ أمام التعليم باللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية التي كانت العربيةُ فيها لغةً إلزامية. ويعني هذا أن السياسات اللغوية والخطط اللغوية في لبنان لا تُبنى في أصل وضعها على تقديرات لغوية، وحجج تربوية، ودراسةٍ للجدوى، فهذه تأتي

---

(١) «ولقد أعد المركز التربوي للبحوث والأنماء غداة إنشائه عامَي ١٩٧٢ و١٩٧٣ كتباً لتدريس العلوم والرياضيات باللغة العربية في المرحلة الثانوية لم تُطبع ولم تُنشر، بل طبعت وزارة التربية كتباً أخرى بالفرنسية والانكليزية دون العربية، وفرضتها على المدارس الرسمية» (الخوري، ٢٠٠٥ ، ٣٣٤).

لاحقة لا سابقة، وهي تعبير عن صراع اديولوجي مذهبي تتحكم به الطوائف، ومراكز القوى السياسية والاجتماعية. فإن احتاجت الأطراف المتصارعةُ إلى تقديم حجج ودراساتٍ حول اللغة لتبرير سياساتها فإنها تلبسها لباساً تربوياً يناسب مصالحها. والحججُ التي قد تقدمها إنما هي عناوين تربوية لغوية لتبرير مواقف سياسية واديولوجية مسبقة. وليست الحجج التي يسوقها دعاة التعريب ومعارضوهم إلا من هذا القبيل.

يقول لويس جان كالفي إن اللساني الذي يعمل في اللغة وتخطيطها، يعمل في خدمة السلطة دون أن يدري؛ فالصراعات اللغوية وجهٌ من وجوه الصراعات السياسية. وخلف كلِ حربٍ لغويةٌ حربٌ من نوع آخَر: اقتصادية، أو ثقافية، أو غير ذلك. وبالنتيجة، فلكلٍ قائم بالتخطيط، شاء أم أبى، دورٌ في هذا الصراع. واللغوي يكون عادة في جانب السلطة، حتى حين يعتبر نفسه مجرد تقني ومستشار. ومَثَلُ اللغوي كمثل الموظف، إنْ لم ينتبهْ وجدَ نفسَه خادماً للسلطان. وعليه أن يعرف أنَّ أيَّ تخطيط يفرض فيه حفنة من المخططين رأيهم على مجموع المخطَّط لهم[1].

في عام ١٩٩٤، أقرَّ المركز التربوي للبحوث والإنماء خطة للنهوض التربوي في لبنان يقول فيها إنها تهدف إلى تكوين المواطن «الملتزم اللغة العربية، اللغة الأم، والقادر على استخدامها بإتقان وفعالية، والمتقن لغة أجنبية واحدةً على الأقل تفعيلاً للانفتاح على الثقافات العالمية وإغنائها والاغتناء بها» (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ٣٢).

كلام جميل لا اعتراضَ لنا على مقاصده. ولا ريب في أن خلفه نية صادقة للنهوض باللغة العربية وتمكين المواطن من إتقانها. المشكلة، كل المشكلة في ما

(١) أنظر مقدمتنا لترجمة كتاب لويس-جان كالفي: السياسة اللغوية وحربُ اللغات، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٨، ص ٢٤.

يعنيه «الإتقان». إنّ كان يعني بعض أفراد النخبة من تلاميذ المدارس الرسمية والخاصة فالإتقان حاصل. أما ما وراء ذلك فمسألةٌ فيها نظر.

أما إتقان اللغة الأجنبية فعددٌ كبيرٌ جدا من طلبة الجامعة اللبنانية في فروع الآداب والإنسانيات لا يُتقنها، لا قبل الخطة ولا بعدها، بل هولا يُحسِن الإفادةَ منها في قراءة مرجع أجنبي في مجال اختصاصه؛ ولذلك تجري حملة واسعةٌ لدعم اللغة الأجنبية في مختلف هذه الفروع والتخصصات، دون كبيرِ اثرٍ في ما يبدو.

وأما اللغة العربية، وهي ما يعنينا في هذا البحث، فلا تجري الحملات واسعةً أو غيرَ واسعةٍ لدعمها، لا في الجامعة، ولا في غيرها. ومع ذلك، فلا ريب في أن إتقان التلاميذٍ لها أفضلُ من إتقانهم للغة الأجنبية. غير أن عقبتين أساسيتين تعترضان هذا الاتقان وتلك الفعالية، وتشكلان خطراً حقيقياً على اللغة العربية في أيامنا. ولا يبدو أن المخططين قادرون على تجاوز العقبة الأولى التي تقتضي مواجهة خارجية، وهي اللغة الأجنبية. ولا يبدو أيضاً أنهم على بينة حقيقية من العقبة الثانية التي تقتضي مواجهة داخلية، وهي العامية.

٥-٢ المواجهة مع الخارج

أما المواجهة الخارجية فمع اللغات الأجنبية التي تحاول أن تحل محل العربية، أو أن تحُدَّ من نفوذها، وتُقلِّصَ مجالاتِ استخدامِها، ولا سيما في مجالات العلوم والفنون. وسوف نتناول في هذه المواجهة الخارجية التي تتعلق بلغة العلم تجربتين مهمتين في لبنان:

٥-٢-١ السباحة عكس التيار: تجربة «المقاصد»

التجربة الأولى هي تجربة جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية؛ ففي عام ١٩٨٣ قامت مدارس هذه الجمعية التي كانت تدرِّس الرياضيات والعلوم باللغة الأجنبية في المرحلة المتوسطة على غرار جميع المدارس الرسمية والخاصة في

لبنان بتجربة فريدة من نوعها في مجال لغة العلوم؛ فقد قررت الانتقال إلى تدريس الرياضيات والعلوم باللغة العربية في المرحلة المتوسطة. وقد جاء هذا القرار في وقت كانت فيه الحرب اللبنانية ما تزال مستعرة، وفي الوقت الذي غزت فيه القوات الإسرائيلية لبنان عام ١٩٨٢ ودخلت إلى بيروت وسيطرت على نصف لبنان: على العاصمة وعلى الجنوب وعلى قسم من البقاع ومن جبل لبنان.

بيد أنه يبدو لنا أنَّ تجربة «المقاصد»، بغض النظر عن مدى نجاح التجربة أو فشلها على الصعيد التربوي، وعلى صعيد اكتساب التلاميذ للعلوم وللمهارات اللازمة، كانت محكومة بالفشل قبل أن تبدأ؛ ولذلك لم يَحْذُ حَذْوَها أحد، فظلت تجربة يتيمة معزولة في المدارس اللبنانية. ومن شأن هذه العزلة أن تضعفَها، وأن تثير الريبة في نتائجها. أما أسباب فشلها فكثيرة، نكتفي بذكر ثلاثة منها :

- السبب الأول هو أنَّ خطوةَ «المقاصد» لم تكن تُشكِّلُ حلا لمشكلة تدريس العلوم باللغة العربية، بل كانت تؤجلها من نهاية المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة المتوسطة. أما القرار الوزاري الصادر عام ١٩٩٤ والقاضي بإباحة تدريس العلوم باللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية، وهو قرار سنعود إليه في الفقرة التالية، فيحل هذه المشكلة، ولكنه يحلها في الاتجاه المعاكس، اتجاه التغريب باعتماد اللغة الأجنبية في تدريس العلوم.

- أما السبب الثاني فهو أن خطوة «المقاصد» جاءت في وقت كان لبنان فيه يمر في ظروف اقتصادية بالغة الصعوبة، ويعاني من أزمة مالية خانقة[١]. في ظل هذه الظروف تصير مسألة التعريب مسألة هامشية، وتصبح الهجرة إلى بلدان العالَم الغني في رأس سُلَّم الأولويات. وقد ظهر واضحاً بعد الحرب في أواخر الثمانينيات أن لبنان يسير سيراً حثيثاً في اتجاه العولمة

---

(١) انهارت العملة اللبنانية انهيارا كاملاً في مقابل العملات الأجنبية؛ فالدولار الأميركي الذي كان يساوي ثلاثَ ليرات لبنانية في أوائل الثمانينيات صار يساوي ستة آلاف ليرة في منتصفها.

التي تعني، أول ما تعنيه، الانفتاح على العالم الغربي، وعلى أسواق العمل فيه، وعلى الشركات العالمية المتعددة الجنسيات العابرة للحدود. وقد أدت العولمة إلى زيادة التوجه نحو اكتساب اللغات الأجنبية التي تسيطر على السوق، ولا سيما اللغة الانكليزية منها، وإلى اعتبار اللغة العربية لغةً لا خيرَ فيها على المستوى العملي لأنها لا تطعم خبزاً، فهان شأنها في سوق اللغات.

لم يتغير هذا الاتجاه بعد الحرب، بل ربما ازدادت وتيرته. يدل على ذلك دراسةٌ أجرتها طالبة ماجستير في كلية التربية عن تعليم العربية في إحدى الثانويات الرسمية في المنطقة الإسلامية من بيروت؛ فقد اعتبر ٩٠٪ من أهالي التلاميذ «أنَّ تعلُّمَ اللغة العربية هو من دون فائدة في المجتمع»، واعتبرها كذلك ٧٠٪ من الطلاب، وقد عزا ٨٠٪ منهم أسباب «عدم تعلمهم التعبير الشفهي والكتابي إلى نظرة الأهل إلى اللغة العربية وعدم افتخارهم بها» (صيّاح، ٢٠١٤).

- وأما السبب الثالث فهو أنها جاءت في وقت فتَرَ فيه حماسُ دعاة التعريب، وقلَّ أنصارُهم، وتحوَّلَ كثيرون منهم طائعين أو مرغمين إلى اللغة الأجنبية. وربما كانت حظوظُها أكبرَ في النجاح لو انها حدثت في الخمسينيات أو الستينيات حين كان المدُّ المنادي بالتعريب في أوج قوته، أي حين أنشئت جامعة بيروت العربية فرعا لجامعة الاسكندرية، وكان التدريسُ كلُّه فيها بالعربية. ولم يكن الوضع السياسي والاجتماعي والثقافي على هذه الصورة في أواسط الثمانينيات؛ فقد خفَتَ صوتُ دعاة التعريب، ولم تلبث جامعة بيروت العربية نفسُها أن اعتمدت الانكليزية لغةَ تدريس في الفروع التي استحدثتها في الهندسة والعمارة والطب والصيدلة.

كان دعاةُ التعريب وغيرُ دعاة التعريب في أواخر القرن الماضي يعرفون تمام المعرفة أن تعريب العلوم لم يعد مطروحاً على بساط البحث، وأنَّ مَن بقيَ من القائلين به يصرخ في واد، ويرددُ شعاراتٍ صارت في ذلك الوقت معزوفة

لازمة من باب رفع العتَب. وكان أنصار استخدام اللغة الأجنبية يحتجون دائماً بجامعات الدول العربية التي كان التدريس باللغة الأجنبية فيها أمراً مفروغاً منه، باستثناء التجربة السورية التي لم يكن بمستطاعها أنْ تغيِّر سير الأمور.

خلق السياقُ السياسي والاقتصادي في مرحلة العولمة سياقا اجتماعيا وثقافيا موازياً له، وجعل هذا السياقُ العام تجربةَ «المقاصد» تجربة بلا أفق، فتخلت مدارسُ المقاصد عن مشروعها في أواسط التسعينيات بعد انتهاء الحرب. ولم يكن هذا التخلي نتيجة فشل تربوي لهذه التجربة؛ فهي لم تُدرس بعدُ دراسةً حقيقية متأنية. وربما لم يكن أيضاً نتيجةَ ضغوط أصحاب المصالح اللغوية الأجنبية الذين يمسكون بجزء هام من مفاصل القرار اللغوي، وإنْ كان لا يُستبعَد فرضُ ضغوطٍ من هذا القبيل. وإنما كان أولا، وقبل كل شيء، نتيجةَ ضغوطِ التلاميذ أنفسِهم، أو ضغوط أهلِ هؤلاء التلاميذ الذين كانوا يخشون من ضياع مستقبل أولادهم، باعتبارِ أنَّ هذا المستقبل لا يحدده إتقانُهم للغة العربية التي يعتبرونها كمية مهملة، بل تحدده اللغةُ الأجنبية التي ازداد وزنُها، لا باعتبارها أداةً للكسب المادي فحسب، بل باعتبارها أيضاً مقياساً للرقي والتمدن والصعود في السلم الاجتماعي.

٥-٢-٢ تدريس العلوم بالأجنبية في المرحلة الابتدائية

في عام ١٩٩٤ أصدر وزير التربية اللبناني القرار رقم ٥٥٨٩ الذي أعطى للمدرسة اللبنانية الحق بتدريس الرياضيات والعلوم في المرحلة الإبتدائية باللغة الأجنبية (شعبان وغيث، ١٩٩٧، ٣٣). وقد جاء هذا القرار بعد أقلَّ من عشر سنوات من بدء تجربة «المقاصد» ليدق مسماراً جديداً في نعشها، ويدفع في الاتجاه المعاكس تماماً: اتجاه تعميم تدريس العلم باللغة الأجنبية حتى في المرحلة الابتدائية خلافاً للمراسيم الصادرة في بداية الاستقلال.

ماذ يعني القرار ٥٥٨٩؟

- إنه يعني، بكل بساطة، أنَّ لكل مدرسة ابتدائية في لبنان أنْ تقرِّر اللغة التي تدرَّس بها المواد العلمية فيها. وهو يعني أن مدرستين رسميتين تابعتين لوزارة التربية الوطنية في قرية واحدة يمكن أن تُدرَّسَ المادةُ نفسُها في كل واحدةٍ منهما بلغة مختلفة. وقد ذكر لنا عميد كلية التربية في الجامعة اللبنانية أنَّ مدرسة البنات الابتدائية في بلدته تدرِّسُ العلوم باللغة الأجنبية، ومدرسةَ البنين تدرِّسُ هذه العلوم باللغة العربية. لكأن اختيار لغة تدريس العلوم كاختيار لون الثياب، تقررُ كلُّ مدرسةٍ فيه لون الزيِّ الذي على تلاميذها أن يعتمدوه.

- إنه يعني، بصورة غير مباشرة، تشجيع المدرسة على اعتماد اللغة الأجنبية تمهيداً للمرحلة المتوسطة التي تُدرَّسُ فيها العلومُ باللغة الأجنبية، لأن مَن لا يفعل ذلك، ويظل على استخدام العربية سيجد نفسه في منافسة غير متكافئة مع مَن بدأ بدراسة العلومِ باللغة الأجنبية في المرحلة السابقة. وبهذا يصبح التخيير النظري سعياً إلى الإلزام في واقع الأمر، لأن أهل التلاميذ الذين يرغبون في أن يتابع أولادُهم الدراسة في المرحلة المتوسطة وفي المراحل التي تليها لا يريدون أن يتخلَّفَ هؤلاء الأولاد عن نظرائهم ممن بدأ بدراسة العلوم باللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية.

- إنه يعني أن اللغة العربية ليست لغةَ علم، لا في آخر الطريق في الجامعة، ولا في أوله في المرحلة الابتدائية. ومن شأن إخراجها نهائياً من دائرة العلوم أن يُحدِثَ قطيعة لغوية كاملة في لبنان، وهي قطيعة سائدةٌ إلى حد بعيد في أيامنا، بين وظائف اللغة. أما لغةُ العلم فالفرنسية أو الانكليزية، لا تكون العلومُ إلا بهما. وأما العربية فلبعض شؤون الحياة التي لم تنتزعها العامياتُ بعد كقراءة الصحف والاستماع إلى بعض نشرات الأخبار وندوات الشعر، والخطب والمواعظ. والذين لا يعرفون غير العربية فبينهم وبين المعرفة العلمية وادٍ سحيق.

قد يقال، إنْ أحسنَّا الظن بالقرار، ولم ننظر في خلفياته التي تسعى إلى تعزيز اللغة الأجنبية وثقافتها، إنَّ المقصودَ نهْلُ المعرفة من مصادرها، ومصادرُ المعرفة باللغات الأجنبية. غير أنَّ في هذا القول مفارقةً، لأنه يتحدث عن الأطفال كما يتحدث عن أهل الاختصاص. وهذا يعني أنَّ فيه، كما يقول مراياتي، خلطاً «بين مسألتين مختلفتين تماما: الأولى تعليمُ العلوم والتقنية لأفراد المجتمع، والثانية: إتقان الخريجين[1] للغة أجنبية» (٢٠١٤، ٣)، أي إتقان أصحاب الاختصاص الذين يُفترَضُ فيهم أن يعودوا إلى مصادر المعرفة بلغاتها. أما التلاميذ فليس هذا من شأنهم.

وقد يقال، إن أحسنّا الظنَّ بالقرار، إن اللغة ليست إلا وعاءً أو أداةً، وهي هنا أداةٌ للوصول إلى المعرفة، وليس مهما بأي أداةٍ كان الوصول لأن اللغةَ ليست مطلوبةً لذاتها. غير أنه، كما يقول المسدي، «قدْ آن الأوان –ويكاد يفوت– أن نكفَّ عن اعتبار اللغة مجرد وعاءٍ للفكر» (٢٠١١، ٢١)؛ فقد كان هذا قديماً؛ إذ كان يُظنُّ أنَّ اللغة مجرد أداةٍ للتعبير عن فكرٍ مستقلٍ عنها، سابقٍ لها، موجودٍ دونها. وهذا ما عبَّر عنه ابن رشد في شرح كتاب العبارة لأرسطو (١٩٨٧، ص ٥٧) حين قال:

«إن الألفاظ التي يُنطق بها هي دالةٌ أولا على المعاني التي في النفس، والحروف التي تكتب هي دالةٌ على هذه الألفاظ. وكما أن الحروف المكتوبة، أعني الخط، ليس هو واحداً بعينه لجميع الأمم، كذلك الألفاظ التي يُعبَّر بها عن المعاني ليست واحدة بعينها عند جميع الأمم. ولذلك كانت دلالة هذين بتواطؤ، لا بالطبع. وأما المعاني التي في النفس فهي واحدةٌ بعينها للجميع، كما أن الموجودات التي المعاني التي في النفس أمثلة لها ودالةٌ عليها هي واحدةٌ وموجودة بالطبع للجميع».

---

(١) في الأصل: (الخرجين)، وهو خطأ طباعي ظاهر.

بيد أن اللسانيات الحديثة وجهت نقدا لاذعاً لهذا التصور، فقال إميل بنفنيست: «يبدو السؤال عن إمكان أن يستغني الفكرُ عن اللغة مجرد هراء» (Benveniste، ١٩٦٦، ١ :٦٤)[1]، ورأت اللسانيات أنَّ من السذاجة أنْ تُعتبَر اللغة مجرد قوائم من الألفاظ (De Saussure، ١٩٨٥، ٤٤٠)؛ فليست اللغةُ مجردَّ أداة، وليست لغةُ الأم «أداة»، أو «وعاء» أو «واسطة»، أو ما شابه ذلك، وإنما «هي الأساسُ الأولُ فيَ التكوين الثقافي والاجتماعي والسياسي لأي مجتمع من المجتمعات. ولهذا قالوا عنها إنها ظاهرة اجتماعية بامتياز. وهي التي تبلور أفكار هذا المجتمع وتعمل على تشكيلها؛ إذ لا فكرَ بدون لغة» (الودغيري، ٢٠١٤، ٢٧١-٢٧٢). وليست لغةُ الأم عند أطفالها وسيلةَ تواصلٍ قبل كل شيء، بل هي التي تبني شخصيةَ الطفل. «وأنْ تهملَ بناء شخصية الطفل فذلك يعني أنك تقضي عليه بالفشل في دراسته» (Selman-Abouchakra، ١٩٨٧-١٩٨٨، ١٤٥).

- إنه يعني أخيراً، وليس آخراً، أن اللغة العربية لا تصلح للتنمية، خلافاً لما جاء في تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عام ٢٠٠٣ عن الأمم المتحدة؛ إذ يجعلُ هذا التقريرُ اللغةَ العربية مؤشراً من مؤشرات التنمية، ويربط بين منظومتين: المنظومة اللغوية والمنظومة المعرفية مع اعتبار أن «منظومة اللغة العربية يمكن أن تكون مناطَ الأمل في بعث الحيوية في جميع أرجاء منظومة المعرفة» (لبيب، ٢٠٠٤، ٨).

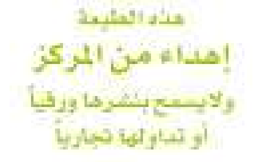
٥-٢-٣ القطيعة بين العربية والعلم

لا يبدو بعد مضيٍّ أكثرَ من عشرين عاما على صدور القرار الوزاري أن هذا القرار قد لاقى نجاحاً كبيراً في المدارس الرسمية في لبنان، على عكس المدارس الخاصة التي وجدت فيه وسيلة لجذب التلاميذ إليها؛ فعدد المدارس الرسمية التي تبنَّته عددٌ محدود. وكثيرون لم يسمعوا به، أو هم يتظاهرون بذلك؛ فقد

(١) «La question de savoir si la pensée peut se passer de la langue […] apparaît dénuée de sens».

أبدى وزير الثقافة اللبناني استغرابه حين تحدثنا عن هذا الموضوع في ندوة عقدتها جامعة الجنان في طرابلس منذ بضع سنوات، وكان يدير الجلسة الافتتاحية التي تحدثنا فيها. ولا يعود عدمُ النجاح هذا إلى تغيُّر في مزاج الشارع اللبناني الذي صار أكثر تمسكاً باللغة العربية، أو أكثر اتجاها نحو التعريب؛ فهذه المسألة شبه ميتة في أيامنا، واللغة العربية يتيمة لا تكاد تجد من يدافع عنها، وانصراف الناس عنها يزداد يوما بعد يوم، كما دلت على ذلك الدراسة التي اشرنا إليها، بل إنَّ بعض الأهل يسألون عن لغة تدريس العلوم قبل تسجيل أبنائهم في المدرسة الابتدائية، فإن عرفوا أنها العربية انصرفوا عنها إلى مدرسة أخرى. ومع ذلك لم يُعمَّم التدريس باللغة الأجنبية في المدرسة الابتدائية، لأن في تطبيق هذا القرار الوزاري نوعاً من المكابَرة التي لا تقود إلا إلى الفشل؛ فمعرفة تلاميذ المدرسة الابتدائية باللغة الأجنبية لا تسمح لهم بمتابعة دراسة العلوم بهذه اللغة بأي شكل من الأشكال إلا في عدد محدود من المدارس الخاصة. أما في المدارس الأخرى، ولا سيما الرسمية منها، فاعتماد تدريس العلوم باللغة الأجنبية فيها إنما هو في حقيقة الأمر اعتمادٌ للتدريس بخليط هجين من اللغة الأجنبية والعامية اللبنانية، ولولا هذا الخليط لما فهِم التلاميذ شيئاً، لأن معرفتهم باللغة الأجنبية لا تسمح لهم بمتابعة الدروس بها، بل ينطبق هذا الأمر إلى حد بعيد على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلى ما بعدها أيضاً في كثير من المدارس الرسمية والخاصة؛ ذلك أن فرضَ اللغة الأجنبية لتكون بحكم الأمر الواقع «لغةً أولى» في المرحلتين المتوسطة والثانوية، كان وما يزال في كثير من المناطق، محنة حقيقية[1]. ولكن القائمين على هذا الأمرَ لا ينظرون إليه من زاوية جدواه –ولو قد فعلوا ذلك لكانوا تخلوا عن تدريس العلوم باللغة

(١) لئن كان ممكناً أن نعتمد على تجربتنا الخاصة فإننا نذكر أن ما يقرب من خُمس الطلاب الذين تقدموا لامتحانات القسم الأول من شهادة الثانوية العامة في دورة عام ١٩٧٧، وهو آخر عام شاركنا فيه في تصحيح امتحانات هذه الشهادة في لبنان، نالوا صفراً من أصل ستين نقطة في مادة الأدب الأجنبي.



الأجنبية منذ زمان بعيد- وإنما من جهة ارتباط السياسة اللغوية بحسابات سياسية واقتصادية واجتماعية أكبرَ من حسابات التربويين عن جدوى هذا البرنامج أو ذاك.

ليس أدلَّ على ما نقول من أن التقرير الذي قدمه المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى المكتب الدولي للتربية يشير في تقويمه لتلاميذ السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة لعام ١٩٩٥-١٩٩٦، أي للتلاميذ الذين درسوا اللغة الأجنبية عشر سنوات، إن مستواهم في الفرنسية بالنسبة إلى ما هو مطلوب منهم يصل إلى ١١,٥٪ في التعليم الحكومي، و٥٦,٥٪ في التعليم الخاص غير المجاني. أما اللغة الانكليزية فأفضل قليلا؛ إذ تبلغ ١٦,٥٤٪ في المدارس الحكومية و ٦٠,١١٪ في المعاهد الخاصة، وهي نسبٌ أدنى بكثير من تلك التي سجَّلها المركزُ في اللغة العربية إذ تصل هذه النسبة إلى ٨٦,٣٪ في المدارس الحكومية، و٩١,٦٤٪ في المعاهد الخاصة (Bureau International، ٢٠٠١)[1]. ولا ريب في أن هذه النسب التي نظن أنها أعلى من الواقع ستنخفض انخفاضا ملحوظاً حين يُحتسب التعليم الخاص المجاني، لأن مستوى التلاميذ في المدارس المجانية أدنى بكثير من مستواهم في المدارس غيرِ المجانية :

	التعليم الرسمي	التعليم الخاص غير المجاني
اللغة العربية	٨٦,٣	٩١,٦٤
اللغة الفرنسية	١١,٥	٥٦,٥
اللغة الانكليزية	١٦,٥٤	٦٠,١١

جدول نسب إتقان اللغات في السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة

(١) نحن نعتقد أنَّ المستوى الحقيقي أدنى من ذلك على أي حال، وأن النسبَ المذكورةَ مرتفعة بسبب التراخي في التقويم (أنظر: صيّاح، ٢٠١٤).

وليس الوضعُ في الجامعة اللبنانية بأحسنَ حالاً؛ فهذه الجامعة التي فيها أكثرُ من نصف الطلاب الجامعيين في لبنان -وهذه النسبة مرشحة للازدياد بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة- تشكو من أن أعداداً ليست قليلة من طلابها أميون أو أشباهُ أميين في اللغة الأجنبية. ولأن الأمرَ على ما نقول، تُخصَّصُ منذ سنوات أموالٌ كثيرة، ومساعداتٌ خارجية متنوعة تقدمها فرنسا ودولٌ أخرى لتعزيز اللغة الأجنبية في الجامعة اللبنانية في جميع تخصصاتها. ولكن المردود هزيل[١].

لم تستطع خطة النهوض التربوي تجاوز العقبة الأولى، وهي اللغة الأجنبية، لأن حلَّها ليس في أيدي المخططين؛ الذين لا يملكون سلطة اعتماد اللغة العربية لغةَ العلم؛ فهذه مسألة تتجاوز الأمور التربوية وتقنياتها لارتباطها بالتركيبة السياسية الطائفية الاديولوجية في لبنان. إنَّ اتقان «اللغة العربية، اللغة الأم» مُحالٌ في ظل سياسة لغوية تحوِّلُ هذه التماهي بين اللغة العربية ولغة الأم إلى صيغة لفظية فارغة. فكيف يمكن أن يتقن المواطنُ لغة الأم إن كان هذا المواطن غيرَ قادرٍ على استخدامها في اكتساب المعارف، وعلى التعبير بها عما اكتسبه منها ؟ لا نريد بالطبع أن يكون «المواطنُ» قادراً على الخوض في العلوم المختلفة بلغة الأم- فليس هذا ممكنا لا في العربية ولا في غيرها- بل أن يكون قادراً على استخدام لغة الأم في فهم الثقافة الشائعة المتداوَلة وفي التعبيرِ عنها. ويمكن أن نمثِّلَ لذلك ببابٍ واحد، هو قراءة نصوص التعميم العلمي التي تُكتَب للجمهور العريض، والتي تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها لترقيةَ المجتمع؛ فما في هذه النصوص لا يتوجه إلى أهل الاختصاص بل إلى عموم المثقفين والمستنيرين من اصحاب اللغة. وليس هذا واقعَ الحال في لبنان، ولا يمكن أن يكون هذا واقعَ

(١) أما العربية، فليس تعزيزها على جدول الأعمال. يدل على ذلك أن وفداً من كلية التربية في الجامعة اللبنانية، وهي الكلية المكلفة بتأهيل المعلمين في لبنان، كان في اجتماع مع المختصين بالفرنسية في جامعتنا. وكم كانت دهشةُ زميلي الفرنسي، وهو الأستاذ المتخصص بتعليم الفرنسية لغير أهلها، حين سألَ عن عدد الحصص المخصصة لتدريس لغة الأم، وهي العربية، فكان الجواب: لا شيء.

الحال في لبنان، لأن العلوم فيه -نعني كل العلوم الصحيحة وكثيراً من العلوم الانسانية والاجتماعية- لا تكتسب بهذه «اللغة الأم» التي هي اللغة الرسمية واللغة الوطنية في الدستور، وإنما تُكتسبُ باللغات الأجنبية.

أن يقال أولا في خطة النهوض التربوي إنها تهدف إلى تكوين المواطن «الملتزم اللغة العربية، اللغة الأم، والقادر على استخدامها بإتقان وفعالية»، وأن يقال آخراً في المراسيم والقرارات التي ترسم السياسة اللغوية إن تدريس العلوم على أنواعها، في الجامعة وما قبلَ الجامعة، إنما يكون باللغة الأجنبية، فهذا مما سماه سيبويه بالمحال، وهو «أنْ تنقُضَ أولَ كلامك بآخره» (١٩٧١، ١: ٢٥).

ليس في لبنان ثقافة علمية وطنية بالمعنى الحقيقي للكلمة، لأنه ليس فيه لغة علمية وطنية؛ فلغة العلوم في مدارس لبنان وجامعاته ومعاهده لغة أجنبية، بل إنَّ العلماء الأكفاء الذين خرَّجتهم هذه المؤسسات ممزقون بين التجربة الفرنسية-اللاتينية، والتجربة الأميركية-الأنكلوسكسونية غير قادرين على التعامل بعضهم مع بعض. «هؤلاء العلماء اللبنانيون لم يكونوا النوع الذي يحتاجه لبنان، لأنهم لم ينجحوا في التغلغل في أعماقه، وتزويده بثقافة علمية وطنية. إنهم نتاج ثقافتين أجنبيتين مختلفتين. وعلى هذا، فقد طابَقَ وجودُهُم النسقَ الاجتماعي الراهن بدلا من أن يغيِّرَه -نسق التوازن والجناحين- ولم يقدر لبنان على اللحاق بالأمم المتقدمة لأنه بقي ضعيفاً في داخله برغم جناحيه» (بشور، ١٩٧٨، ٣١٦-٣١٧).

قد يقال: لقد طوَّعت اللغةُ العربية أساليبها، وأغنت معجمها بما يستجيب للحاجات المستجدة في كثير من القطاعات، وقد انتشر تعليم العربية واستخدامها انتشاراً واسعاً لم يعد ممكناً معه الاستغناء عنها.

كل هذا صحيح.

أما القول: ليس على اللغة العربية خوفٌ، أو لم يعد على العربية خوف بعد هذا التوسع والانتشار فليس صحيحاً على الإطلاق، لأن دورَها ينحسرُ انحساراً كبيراً، وعجزَها يزداد يوما بعد يوم بمقدار ما يزداد التطور الغربي في مجالات العلوم والفنون التي أخرِجَتْ من نطاق اختصاصها كالرياضيات والفيزياء والكيمياء واللسانيات والترجمة والاجتماع وغيرها. ولا يكفي في سد هذا العجز ما تقوم به المجامع والهيئات والمؤسسات والأفراد من وضع لمصطلحات عربية تقابل المصطلحات الأجنبية؛ فلا يحيا المصطلح بحشره في المعاجم، ولا بوضعه في مقابل المصطلح الأجنبي في قوائم ميتة يعدُّها اللغويون والمختصون وأصحاب المجامع، وإنما يحيا باستعماله في الخطاب. وهذا الاستعمال هو الذي يسمح له بالبقاء، ويسمح لصاحبه بالإتقان، وبتمثل المعرفة وبالإبداع فيها.

خسرت العربيةُ في المواجهة مع اللغة الأجنبية في لبنان وظيفة جوهرية من وظائفها، وهي أن تكون لغة العلم والمعرفة في أكثر الميادين، فبُتِرَت إحدى ساقَيها، وبقيَ لها حديثُ السياسة والدين والإبداع الأدبي وشيءٌ من علوم الإنسان، وبعضٌ من شؤون الحياة اليومية وعاداتها وتقاليدها. ما يزال بعضُ هذا بالعربية، ولكن: بأي عربية ؟

٥-٣ المواجهة الداخلية

- أما العقبة الثانية التي تواجه العربيةَ فهي العامية؛ ذلك أنَّ اللغةَ العربية ليست في مواجهة خارجية مع اللغات الأجنبية فحسب، بل هي أيضاً في مواجهة داخلية لا يستشعرُ أصحاب السياسة اللغوية والقائمون على التخطيط اللغوي خطرَها. إنها مواجهةٌ مع العامية التي تنازع العربية الفصيحة كثيراً من وظائفها، بل قد تنازعها كل وظائفها لتكون بديلا عنها، وهذه مسألة غائبة تماماً في أدبيات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في لبنان.

كان للعامية مجالات مخصوصة، ومناسبات محددة في الخطاب الشفوي عموما، وفي الخطاب الحميم. غير أن هذا الدور آخذٌ في التحول بسرعة فائقة في السنوات الأخيرة، وهو ينتقل من الخطاب الشفوي إلى الخطاب المكتوب: مَن رأى في تلك اللافتات التي يرفعها الحراك المطلبي في لبنان منذ أسابيع لافتةً مكتوبة بالعربية الفصحى ؟ ومن رأى في أسماء المجموعات القائمة بهذا الحراك اسماً عربيا فصيحاً: «طلعت ريحتكن»، «بدنا نحاسب»، إلخ. ؟ ومن رأى العربية الفصيحة في الإعلانات والدعايات واللافتات التي تتزاحمُ على جوانب الطرقات في هذه الأيام ؟ وأين موقعُها في الرسائل النصية التي هي الشغل الشاغل للناشئة ؟ بل إن بعض نشرات الأخبار والتعليقات على مقالات الصحف وغيرها يُقدَّم بالعامية.

العامية اللبنانية تسد الأفق

كان نسيم الخوري قد ناقش رسالة دكتوراه في موضوع الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، وخصص القسم الثاني من رسالته لحالة لبنان (٢٠٠٥، ١٨٩-٣٠٥)، فأشار إلى «الانهيارات في ألسنة الرسميين ونصوصهم»، وإلى «طغيان العاميات على وسائل الإعلام» فيه، وإلى أسباب هذا الطغيان. وليس ما أشار إليه من قبيل التزمت والصفاء اللغوي والابتعاد عن اللحن - وإنْ كان ذلك كذلك في بعض مواضعه-، ولا هو حالة معزولة خاصةً بوسائل الإعلام، وإنما هو نموذجٌ لما يمكن تبيُّنُه في حالات أخرى تدل على أن اللغة العربية، أي اللغة العربية الفصيحة لا تواجه اللغات الأجنبية فحسب، وإنما تواجه أيضاً، وإن بأشكال متعددة، لهجتها العامية في لبنان.

تتحدث أدبيات السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في لبنان عن «اللغة العربية»، وعن «اللغة الرسمية» و«اللغة الوطنية»، و«اللغة الأم». وفي هذه الأدبيات ما كنا سميناه بـ «الغموض البناء» الذي يترك الباب مواربا أمام التأويل.

العربية المقصودة ضمناً في الدستور، وفي المراسيم، وفي القرارات، وفي دراسات المركز التربوي وغيره هي العربية الفصحى، أو العربية الحديثة المعاصرة. بل إن الكتاب المدرسي الذي أصدره المركز التربوي للبحوث والإنماء ينص في أكثر من موضع على اللغة العربية الفصيحة في عرضه النصوص الفصيحة التي يعطيها نماذجَ للدراسة في المناهج الجديدة. لكن واقع الحال في لبنان يشير إلى اتجاه جارف نحو العامية، أو نحو خليط من العامية والفصحى، وهو خليط رأيناه في ملاحظتنا لطلاب أقسام الترجمة في لبنان في التعليم الجامعي الرسمي والخاص؛ فكثيرون منهم، يجدون صعوبة -بل صعوبة كبيرة في بعض الأحيان- في الحديث بالفصحى، ولا يستطيعون صياغة جملتين متتاليتين دون ينزلقوا إلى الحديث بالعامية؛ فهم في انتقال دائم بين العربيتين، حتى ليمكن القول إن كثيرين ممن يقال عنهم إنهم «ثنائيو اللغة» لا هم ثنائيو اللغة، ولا هم أحاديو اللغة، وإنما هم - إن استثنينا العامية - «بلا لغة»، على حد القول المشهور لدانيتسا سيليسكوفيتش[1]، أي إنهم يعرفون أشتاتا من لغات مختلفة، ولكنهم لا يتقنون أي لغة.

جاء في استطلاع أجرته مؤسسة الفكر العربي عام ٢٠١٢ «أن ٥٧٪ من المعلّمين، أجابوا انهم يلمسون صعوبة لدى المتعلّمين في استخدام الفصحى، ورأى ٥٧٪ منهم أن المتعلّمين يجدون صعوبة في التعبير الشفهي، ويلمس ٤٣٪ من المعلّمين لدى طلابهم استسهال التعبير الشفهي بالعامية (قاسم، ٢٠١٤).

ليست النسبُ العالية الواردةُ في هذا الاستطلاع غريبة، بل الغريب أنها ليست أعلى من هذا؛ فكثيرٌ من الدروس التي يقال إنها بالعربية يُعطى بالعامية، بل إن بعض دروس اللغة العربية الفصيحة نفسها يُعطى بالعامية؛ فما بالك بدروس التاريخ والجغرافية التربية وغيرها ؟ وليس هذا مجرد انطباع، أو حالة معزولة، وإنما هو ما كشفته دراسةٌ في هذا المجال قام بها أحد أساتذة كلية

(١) صاحبة النظرية التأويلية، أو نظرية المعنى في الترجمة في مدرسة باريس العليا للترجمة.

التربية في الجامعة اللبنانية: «يُفاجأ بعضُهم حين يسمع أن لغةَ تعليم العربية الفصحى في المدارس الرسمية والخاصة على وجه العموم هي اللغة العربية العامية اللبنانية. فقد بيَّنت لنا دراسةٌ أجريناها في أوائل التسعينيات من القرن الفائت (صياح، ١٩٩١) أن المعلمين يستخدمون اللغة العربية العامية اللبنانية بنسبة تزيد على الخمسين بالمئة في تعليم اللغة العربية، مفضلين استخدامها في التشافُه الصفِّيّ، ومقتصرين على اللغة العربية الفصحى في المستوى المكتوب فقط» (صيّاح، ٢٠١٤).

كان هذا في أخريات القرن الماضي. ومن المرجَّح أن يكون الأمرُ قد ازداد سوءاً في أيامنا؛ فقد وصل إلى الجامعات، وتسللت العامية إلى جميع المواد فيها، بل إلى دروس اللغة العربية والأدب العربي بنسبٍ متفاوتة، ولكن لا يبدو أن التخطيطَ اللغوي في لبنان يستشعرُ هذا الخطر. وليس مستبعَداً أن تكون النسبُ العالية التي سجَّلها المركز التربوي للبحوث والإنماء في إتقان التلاميذ للغة العربية نتيجة لإهمال هذا الجانب، أو للتساهل فيه.

لا بد لسياسة تربوية وخطط تربوية تسعى إلى تعزيز اللغة العربية في لبنان من أن تأخذ هذين الوجهين من أوجه الصراع في آن واحد: صراع خارجي في وجه اللغة الأجنبية التي انفردت بوظيفة الخطاب العلمي والفني، وهي تطمح إلى المزيد، وصراع داخلي في وجه العامية اللبنانية التي تطمح إلى مشاركة الفصحى في ما تبقى من مجالات المعرفة، ثم إلى الانفراد بها، فلا يبقى أمام الفصحى إلا النصوص الدينية القديمة وبعضُ علوم الإنسان الآيلة إلى السقوط في مرحلة لاحقة، كما سقطت اللاتينية أمام لهجاتها المحلية التي أعطت الفرنسية والإيطالية والاسبانية وغيرها. وقد توقف عبد السلام المسدي أمام هذين الوجهين من أوجه الصراع، فقال: «لن يفلِح العربُ في كسْب رهان التاريخ لا بواسطة اللغة الأجنبية ولا بوسائط لهجاتهم العامية. ولو أرادوا أن يفعلوا ذلك بالأولى لظلوا تابعين طول الدهر، ولعجزوا أن يصيروا يوما

متبوعين. ولو شاؤوا أن يفعلوا ذلك بالتالية لتراكَمَ عليهم التخلُّفُ عقوداً ريثما يجُرّون لهجاتهم جَرّاً ليصعدوا بها إلى مرتبة الأداء الذهني المصفى من عوالم الحس والمادة» (٢٠١٤، ٢٠).

حين خسرت اللغة العربية الفصحى في لبنان إحدى وظائفها، وصارت العلوم باللغة الأجنبية، بُتِرَت إحدى ساقَيها. ويُخشى إنِ استمرَّ الحال على ما هو عليه من طغيان العامية وحلولِها محل الفصحى أن تُبتَرَ الساقُ الثانيةُ فلا يبقى للعربية الفصيحة إلا عكّازان تتوكأ عليهما.

قائمة المصادر والمراجع

بالعربية

- ابن رشد (١٩٨٧): تلخيص كتاب العبارة، تحقيق محمود قاسم، راجعه وأكمله وقدَّم له وعلَّق عليه تشارلس بترورث وأحمد عبد المجيد هريدي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- الأمين، عدنان (٢٠١٢): «سياسة تعيين المتعاقدين في الوظيفة العامة في لبنان: مثال المعلمين الرسميين»، مجلة الدفاع الوطني، ٢٠١٢/١٠/١ ، الموقع الرسمي للجيش اللبناني، http://www.lebarmy.gov.lb/ar/news
- الأمين، عدنان (٢٠١٥): «المشاع السياسي في التعليم الرسمي»، جريدة النهار، عدد ٢٨ نيسان/أبريل، http://newspaper.annahar.com.
- بزي، عاطف (٢٠١٥): من حصاد العمر، مطبعة سري برس، بيروت، ص ٢٦.

- بزي-حمزة، سلام (٢٠١٤): «الترجمة بين إنتاج المعرفة واستهلاك إنتاجها»، ندوة الترجمة والمعرفة والتنمية، مسقط، ٢٢-٢٤/١٢/٢٠١٤.
- بشور، منير (١٩٧٨): بنية النظام التربوي في لبنان، دراسة نوعية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت.
- بعلبكي، رمزي (١٩٩٠): معجم المصطلحات اللغوية، دار العلم للملايين، بيروت.
- الخوري، شحادة (١٩٨٩): دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، ج١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق.
- الخوري، نسيم (٢٠٠٥): الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراه، رقم ٥٠، بيروت.
- زيدان، جرجي (١٩٦٧): تاريخ التمدُّن الإسلامي، جزآن، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت.
- سنو، عبد الرؤوف (٢٠١٤): «الأسس الفكرية والثقافية للميثاق الوطني»، القسم الثاني والأخير، جريدة اللواء، بيروت، ٢٠١٤/١١/٤ الموافق ١١ محرم ١٤٣٦هـ. أنظر الرابط: http://www.aliwaa.com/Article.aspx?ArticleId=٢٢٥٠٨٩
- سبيويه (١٩٧١): الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج ١.
- شعبان، قاسم وغازي غيث (١٩٩٧): «مقاربة تاريخية لدور اللغة في التعليم في لبنان»، أنظر الأمين، عدنان (إشراف): التعليم العالي في لبنان، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

- صيّاح، أنطوان (٢٠١٤): «تعليم اللغة العربية في لبنان من الواقع المأزوم إلى النهضة المأمولة»، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، العدد ٥٦ عن «اللغة العربية: تعليمها وتعلُّمُها». رابط: http://www. crdp.org/ar/details-edumagazine/٢٥٤٨٨/١٠٧٩٤

- قاسم، رياض (٢٠١٤): تعلُّم العربية في المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، العدد ٥٦ عن «اللغة العربية: تعليمها وتعلُّمُها». رابط: http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/٢٥٤٨٨/١٠٧٩٤

- قحة، كمال (١٩٨٩): «الترجمة في العصر الحديث»، في كتاب: الترجمة ونظرياتها، دار الحكمة، قرطاج، ٢٤٠-٢٤٨.

- كالفي، لويس-جان (٢٠٠٨): حرب اللغات والسياساتُ اللغوية، ترجمة وتقديم حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، مقدمة المترجم، صص ١١-٢٤.

- الكيالي، سامي: «اللغة العربية والمصطلحات الحديثة»، أعيد نشره في كتاب: حصاد الفكر العربي الحديث في اللغة العربية، مؤسسة ناصر للثقافة، ط ١، ١٩٨١، ص ١٦٩-١٧٧. وانظر مقالات أخرى في نفس الكتاب ليعقوب صروف، ومحمد شرف وغيرهما.

- لبيب، الطاهر (٢٠٠٤): «من أجل النهوض باللغة العربية»، ورقة عمل غير منشورة مقدمة إلى ورشة النهوض باللغة العربية في الأمم المتحدة، بيروت، ٢٩-٣٠/٥/٢٠٠٤.

- المركز التربوي للبحوث والإنماء (١٩٩٧): مناهج التعليم العام، تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثانية، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت.
- المسدي، عبد السلام (٢٠١١): العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت.
- المسدي، عبد السلام: الهوية العربية والأمن اللغوي، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط١، بيروت، ٢٠١٤
- الودغيري، عبد العلي (٢٠١٤): لغة الأمة ولغة الأم، دار الكتب العلمية، بيروت.

بغير العربية

- Abou, Sélim : Le bilinguisme arabe-français au Liban. Essai d'anthropologie culturelle, Presses Universitaires de France, Paris, 1962. Une version électronique est disponible dans Les classiques des sciences sociales : http://classiques.uqac.ca/
- Benveniste, Emile : « catégories de pensée et catégories de langue », in : Problèmes de linguistique générale, Gallimard, Paris, 1966 et 1974
- Bureau International d'Education (2001) : Evolution de l'Education. Rapport National de la République Libanaise. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques. Février 2001.
- Calvet, Louis-Jean : La guerre des langues et les politiques linguistiques, Hachette Littératures, Paris, 1999, pp. 155-154.
- De Saussure, Ferdinand : Cours de linguistique générale, édition présentée par Tullio de Mauro, Payot, Paris, 1985.

- Dubois, Jean et al. (2002) : Dictionnaire de linguistique, Larousse-Bordas, Paris.
- Hage-Boutros, Noha : L'orientation scolaire et professionnelle au Liban, Historique, bilan et perspectives, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, 1992.
- Naaman, Abdallah (1979): Le français au Liban, essai socio-linguistique, Editions Naaman, Paris-Beyrouth.
- Noujaim, Zaizaf : Ecole et socialisation au Liban, Thèse de doctorat, Université Paris V – René Descartes Sorbonne, 1986.
- Selman Abouchakra, Souria (1988-1987): Les barrières socio-culturelles dans l'enseignement au Liban, thèse de doctorat, Université paris 1 – Panthéon-Sorbonne. « L'école au lieu d'unifier le peuple libanais n'a fait qu'approfondir et accentuer les différences », p. 131.
- Wehbé, Nakhlé & Adnan El-Amine : Système d'enseignement et division sociale au Liban, Le Sycomore, Paris, 1980.

مواقع الكترونية

- http://www.higher-edu.gov.lb/arabic/privuniv/universities/ndu.html موقع جامعة سيدة اللويزة
- http://mjp.univ-perp.fr/constit/lb1926.htm الدستور اللبناني لعام ١٩٤٦ قبل التعديل وبعده، النص الفرنسي
- https://www.lp.gov.lb/CustomPage.aspx?id=26&masterId=1 الدستور اللبناني معدلا عام ١٩٩٠، موقع مجلس النواب
- http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/arabe/constitution_arabe.pdf موقع المجلس الدستوري الفرنسي
- http://www.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT موقع النصوص التشريعية الفرنسية

- موقع مجلة الدفاع الوطني http://www.lebarmy.gov.lb/ar/news
- موقع جريدة النهار http://newspaper.annahar.com
- موقع جريدة اللواء http://www.aliwaa.com/Article.aspx?ArticleId=٢٢٥٠٨٩
- موقع المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء http://www.crdp.org/ar/details-edumagazine/٢٥٤٨٨/١٠٧٩٤

التخطيط اللغوي في مصر

أ.د.محمود فهمي حجازي[1]

ملخص البحث:

هدف هذا البحث تناول النظم الخاصة بالاستخدام اللغوي في التعليم والدولة والإعلام والمجتمع في مصر، سواء أكانت صادرة عن الجهات الحكومية التنفيذية أم عن مجمع اللغة العربية أم عن المجالس القومية المتخصصة التابعة لرئاسة الدولة أم عن المجلس الأعلى للثقافة. وهي اتجاهات تدخل في إطار التخطيط اللغوي، ومشكلتها كما يتضح في هذا البحث أن قدرا منها لم يتحول من خلال قرارات تنفيذية إلى واقع لغوي. يعتمد البحث على القرارات المتصلة بالاستخدام اللغوي منذ بداية قيام الدولة الحديثة في مصر في القرن التاسع عشر، من حيث كونها دالة على توجهات وقضايا في التخطيط اللغوي، ثم على التطورات في القرن العشرين. وعلى مجالات التطبيق في التعليم والتعليم العالي والإعلام والإدارة والحياة العامة، ومشكلات ذلك كله وآفاق المستقبل.

أولا: مدخل تاريخي

١- منذ قيام الدولة الحديثة في مصر في بدايات القرن التاسع عشر كانت السياسة اللغوية من خلال قرارات تصدرها السلطة الحاكمة[٢]:

---

(١) أستاذ علوم اللغة بجامعة القاهرة، عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

(٢) انظر: الشيال، جمال الدين، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية، القاهرة ١٩٥١، وكذلك: عبدالكريم، أحمد عزت، تاريخ التعليم في مصر، ١-٢، القاهرة ١٩٣٨-١٩٤٥.

أ- استمرت العربية في الأزهر الشريف لغة الكتب والعملية التعليمية في مجالات الدراسات الإسلامية والنحو وما يتصل بهذه العلوم، ولم تتدخل الدولة في ذلك.

ب- العربية لغة التعليم في المدارس العالية التي أنشئت لتخصصات شتى، منها: الطب والهندسة والعلوم، المدرسون كانوا في البداية غير عرب، والتعليم أول الأمر كان عن طريق مترجمين.

جـ- ترجمت الكتب المرجعية في تلك التخصصات من الفرنسية إلى اللغة العربية، وكتب أخرى إلى التركية. وطباعة الكتب كانت على نفقة الدولة على مطابعها. واللغة التركية كانت أيضًا متداولة في بعض البيئات ولأن مصر كانت أحد أقاليم الدولة العثمانية.

د- كان الطلاب في المدارس العالية الحديثة في المقام الأول ينقسمون إلى مجموعتين: أبناء الترك والمماليك وكانوا يتعلمون بعض المواد بالتركية، وأبناء الريف والصعيد كان تعليمهم بالعربية. وهذه الازدواجية اللغوية كانت أيضًا في الإدارة.

هـ - أهمية تعليم لغة أوربية حديثة، وتراوح ذلك بين الإيطالية والفرنسية في المدارس العالية الحديثة.

و- قامت مدرسة الألسن بدور كبير في الترجمة إلى جانب بعض المترجمين السوريين العاملين في المدارس العالية.

ز- بدأ الاهتمام بطبع مختارات من التراث العربى في كتب الطهطاوي (١٨٠١ - ١٨٧٣) «المرشد الأمين» و«مناهج الألباب» مع معلومات حديثة، ثم بدأ طبع كتب التراث العربي في مرحلة تالية.

ح- «الوقائع الرسمية» كانت أول صحيفة في الدولة العثمانية، بدأت بالتركية والعربية، ثم عدل الترتيب إلى العربية والتركية.

ط- ظلت اللغة التركية لغة البلاد الرسمية حتى سنة ١٢٨٦هـ/١٨٧٠م. وصدر أمر بأن تكون المكاتبات بكل الجهات الحكومية باللغة العربية، وبدأت جهود لجعل الكتاب المدرسي باللغة العربية في كل المواد.

ى- تضمنت السياسة اللغوية الاهتمام بالمعاجم. كانت البداية طبع «قاموس إيطالياني عربي» على مطبعة بولاق سنة ١٨٢١، وطبعت بعد ذلك عدة معاجم للفارسية والتركية أو لهما مع العربية، كما طبعت الترجمة التركية للقاموس المحيط.

ك- عَبّر الطهطاوي عن عدم وجود قاموس فرنسي عربي يعاونه في الترجمة وأن إبراهيم باشا كلفه بذلك[١]. ولكن الطهطاوي وضع معجما موسوعيا في مقدمة ترجمته لكتاب دبنج قلائد المفاخر، وذكر أنه للكلمات التي ليس لها مرادف أو مقابل في لغة العرب أو الترك[٢]. وقد نفذت هذه الفكرة في عدة كتب بعد ذلك. وأعدت مجموعة من أساتذة مدرسة الطب مع المصححين اللغويين بإشراف محمد بن عمر التونسي معجما طبيا متخصصا، بعنوان الشذور الذهبية في المصطلحات الطبية[٣].

ل- كانت الترجمة في عصر محمد علي وإبراهيم في أكثرها من اللغة الفرنسية إلى العربية وإلى التركية، وقائمة المطبوعات دالة على ذلك.

(١) الطهطاوي، المعادن النافعة ص ٣.
(٢) الطهطاوي، قلائد المفاخر ص ٢.
(٣) الشيال، ١٩٠-١٩٤.

م- وفي سنة ١٢٦٤هـ كان تنظيم قلم الترجمة إلى قسم للترجمة إلى اللغة التركية وقسم آخر للترجمة إلى اللغة العربية[١].

ن- وكانت اللغة الأوربية السائدة هي الفرنسية. أما اللغات الأجنبية الأخرى: الإنجليزية والألمانية (الاسم آنذاك: النمساوية) فكانت في منزلة ثانوية.

س- كانت السياسة اللغوية تهتم بإتاحة معجم عربي بسيط لتلاميذ المدارس. ولهذا صدرت عدة طبعات من «مختار الصحاح» من سنة ١٨٧٠، وبعد ذلك قررت وزارة المعارف طبعه على نفقتها واستعماله بالمدارس. وأسست دار العلوم لإعداد معلمي اللغة العربية ودار الكتب ١٨٧٠.

ع- تقرير اللجنة العليا للتعليم (الاسم الرسمي: قومسيون تنظيم المعارف) سنة ١٨٨٠ فيه نقد للطرائق السائدة في تعليم العربية وأنها تعلم بمحتوى أدبي طلابا سيعملون مهندسين أو إداريين ويتطلب عملهم كتابة تقارير[٢].

٢- بدأ الاحتلال البريطاني سنة ١٨٨٢م سياسة لغوية جديدة في التعليم:

أ- اللغة الإنجليزية لغة التعليم في مواد العلوم الطبيعية والجغرافيا والتاريخ. وأسست مدرسة عالية لإعداد معلمين للتدريس بها.

ب- ظلت اللغة الفرنسية لغة التدريس في بعض الفصول والمدارس، وألغى هذا النظام سنة ١٩٠٢ وانفردت اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية.

---

(١) الوقائع الرسمية العدد ١٣٧، الشيال ١٦٤.

(٢) طبع التقرير على شكل كتاب: تقرير قومسيون تنظيم المعارف، القاهرة ١٨٨٠/١٨٨١. وأوجه القصور في تعليم العربية على صفحة ٥٩.

جـ- كانت هناك مقاومة لهذه السياسة تمثلت في طبع نظارة المعارف عدة كتب تعليمية باللغة العربية في الأصول الهندسية والكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعي. وقاومت الصحافة الدعوة إلى العامية وتمسك المفكرون باللغة الفصيحة.

د- أدى هذا التحدي اللغوي إلى اهتمام بتأليف كتب لتعليم العربية، منها كتب حفني ناصف في الدروس النحوية وقواعد اللغة العربية، وكتب الشيخ حسين المرصفي وحمزة فتح الله.

هـ - كانت القضية اللغوية مطروحة بقوة في مصر. وفي سنة ١٨٨٠ جاء في تقرير رسمي لوزارة المعارف: أن اللغة العربية هي «اللغة الأصلية»، وأسباب المشكلة ترجع إلى التفاوت بين اللغة الفصحى ولغة الإدارة والمحاكم والتجارة والعلوم والصنايع.

و- أصدر الخديوي عباس حلمي الثاني قانونا في ١٨٩٣ ذكر (أنه لما كانت اللغة العربية هي لغة البلاد وكان من الواجب جعلها أساسًا للتعليم في مدارس الحكومة وتقديمها على كل لغة أخرى لذلك يجب أن تكون بروجرامات المدارس الأميرية محتوية على أكثر ما يمكن من المواد لتعليم اللغة العربية حتى تتأتى معرفتها معرفة تامة أكيدة ولا تعطى نظارة المعارف العمومية شهادة الدراسة الابتدائية أو الثانوية أو النهائية من أي نوع كانت إلى أحد الطلاب مهما كانت معارفه في المواد الأخرى إلا إذا كانت معرفته باللغة العربية مستوفية للشرائط المنصوص عليها في بروجرامات الحكومة الرسمية).

٣- استقلت مصر رسميا سنة ١٩٢٢، وبدأت سياسة لغوية لدعم اللغة العربية في الحكومة ثم في الشركات

أ- تحولت الجامعة التي كانت قد بدأت سنة ١٩٠٨ إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥. وضمت إليها دار العلوم سنة ١٩٤٥ لتصبح كلية جامعية. ونظم الأزهر وسنة ١٩٣٢ وقامت به كلية للغة العربية.

ب- أسست الحكومة المصرية سنة ١٩٣٢ مجمع اللغة العربية.

جـ- صدر القانون رقم ٦٢ لسنة ١٩٤٢ الذى (أوجب أن يحرر باللغة العربية جميع ما يقدم إلى وزارات الحكومة ومصالحها وأن يرفق بأي وثائق محررة بلغة إنجليزية ترجمة لها بالعربية، ويترتب على عدم مراعاة ذلك اعتبار ما يقدم كأن لم يكن)، كذلك أوجب القانون المشار إليه أن تحرر باللغة العربية جميع السجلات والمحررات الحكومية، وعاقب القانون من يتقاعس عن تنفيذ القانون بالحبس والغرامة. وهناك نجد اهتمامًا واضحًا بالعربية في الإدارة الحكومية.

د- صدر سنة ١٩٤٦ قانون يوجب كتابة اللافتات التي تضعها الشركات والمجال التجارية أو الصناعية على واجهات محالها بالعربية، ويجوز أن تكتب بلغة أخرى إلى جانب اللغة العربية على ألا تكون أكبر حجما ولا أبرز مكانا منها.

٤- بدأ تحول جديد في ١٩٥٢:

أ- صدر سنة ١٩٥٧ قرار وزارة المعارف بتدريس اللغة العربية والدين والثقافة القومية في المدارس الأجنبية الثانوية. المدارس الأجنبية كانت كثيرة في القاهرة والإسكندرية وبورسعيد والمنصورة وأسيوط وباقي المدن. وكانت تتبع نظم دولها في التعليم، ولم تكن تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي إلا بشكل محدود جدًا. وأصبحت هذه المدارس تلتزم بتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي طبقًا للخطة

الحكومية. وأسست مدارس حكومية منها ما يدرس كل المواد بالعربية مع اهتمام خاص باللغة الإنجليزية. وزاد هذا النمط من المدارس بعد ذلك.

ب- في أيام الوحدة مع سوريا صدر سنة ١٩٥٨ قانون يوجب أن تكتب باللغة العربية العلامات التجارية، ولا يجيز جواز طلب تسجيل أي علامة تجارية إلا إذا كتبت باللغة العربية وتكون اللغة العربية أكبر حجما وأبرز مكانا من اللافتة باللغة الأجنبية.

جـ- ضرورة كتابة البيانات التجارية المتعلقة بأي سلعة يتم إنتاجها في البلاد باللغة العربية. أما البضائع التي تستورد من الخارج فيلصق عليها بياناتها باللغة العربية. وعاقب القانون المخالف الذي لا ينفذ إصلاح المخالفة بالحبس والغرامة.

د- صدر قانون جامعة الأزهر، سنة ١٩٦٢، وبها كليات جديدة منها الطب والعلوم والهندسة، وبدأ التدريس بها مثل الجامعات الأخرى باللغة الإنجليزية.

وهكذا اتضحت عدة أسس عامة تدخل في إطار الرؤية العامة للتخطيط اللغوي. وهذه الأسس التي وضعها المفكرون واللغويون تمثل الاتجاه العام على مستوى الفكر.

٥- بدأ الانفتاح الاقتصادي نحو سنة ١٩٧٥ وأثر ذلك في الموقف من العربية واللغات الأجنبية في مصر، وهذه المرحلة مستمرة حتى اليوم:

أ- زاد استخدام اللغة الإنجليزية وحدها أو مع العربية أو مع لغة أخرى في أعمال عدد من الشركات الأجنبية أو المشتركة أو متعددة الجنسيات. وأدى هذا الموقف إلى اشتراط إجادة الإنجليزية في من يتقدم للعمل

فيها، وأدى أيضًا إلى زيادة إنشاء مدارس لغات تهتم منذ الطفولة المبكرة باللغة الإنجليزية.

ب- استمرت أنواع المدارس في مصر: المعاهد الدينية، مدارس اللغات، المدارس الحكومية، وبداخل كل نوع أكثر من نمط. وهناك نسبة تسرب من مدارس الحكومة، إلى جانب من لم تستوعبهم المدارس منذ البداية.

جـ- ظلت نسبة الأمية مرتفعة، قدرت بعدة ملايين لا يتعاملون باللغة مقروءة أو مكتوبة.

د- زاد عدد الجامعات الحكومية، وفي كل جامعة عدة كليات لتخصصات شتى. وتوجد كلية تربية أو أكثر في داخل كل جامعة. ولغة الدراسة في الجامعة تختلف طبقا للتخصص من كلية لأخرى. وهناك كليات بها برامج موازية إما بالعربية أو بالإنجليزية.

هـ- زيادة عدد الجامعات الخاصة والأهلية، وأكثر موادها بلغة أجنبية، هي الإنجليزية في أكثرها. ويندر فيها وجود تخصصات باللغة العربية.

و- الإعلام استمر وزاد انتشاره زيادة هائلة باللغة العربية، أما الإعلام الموجه إلى الخارج فهو بعدة لغات. وأصبحت الفضائيات عبر الحدود من ملامح الواقع الجديد.

ز- انتشار وسائل التواصل الاجتماعي على المستوى الفردي، وخصوصا لدى الشباب والأجيال الصاعدة. وبدأت الإفادة من الشابكة في الحصول على المعلومات.

٦- مصر من أكثر البلدان تجانسًا من الناحية اللغوية، العربية لغة مشتركة بين المسلمين والمسيحيين. وعلى مدى القرون اندمجت الجماعات الوافدة ذات الأصول التركية والإفريقية في الإطار العربي العام. وهناك جماعات إثنية محدودة العدد، النوبيون في أسوان، والبجة بين أسوان والبحر الأحمر، والأمازيغ في واحة سيوة. ولكنهم جميعًا مزدوجو اللغة، والعربية لغتهم مثل باقي أبناء مصر.

ثانيًا: أسس عامة

تتكرر في تقارير المجالس القومية المتخصصة التي تتبع رئاسة الدولة في مصر وفي توصيات المؤتمرات اللغوية عدة اتجاهات تحدد في ضوء آراء المفكرين في التخطيط اللغوي.

١- الوحدة اللغوية والثقافية بين الأقطار العربية لا تتم إلا بالمحافظة على اللغة العربية وتؤدى إلى وحدة الشعور والفكر والاتجاه. وهى الدرع الواقي لأمتنا في مواجهة جحافل الغزو الثقافي إبان عصر المعلومات[١]. اللغة الموحِّدة والموحَّدة - إلا ما كان من أمشاج تتباين - هي السياج والدوحة التي استظل بها الدمشقي والبغدادي والمغربي والأندلسي، والإفريقي، وكل من نطق بهذا اللسان المبين[٢]. ومن هنا أهمية وضع سياسة لغوية على المستوى العربي.

٢- التخطيط اللغوي في عصر العلم هادف إلى تنمية اللسان القومي وأن يطلعوا بها على العلوم، ويتسع نطاق الثقافة العلمية في المجتمع ويرسخ الميل إليها، ويتمكّن المواطنون، في جملتهم وعلى تنوع مراتب ثقافتهم وتباينها، من أن يعيشوا عصرهم ويحسنوا فهم قضاياه. وهذا يسهم

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) ص ٩١.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ٢٢.

بدوره أيضًا في عبور الفجوة، أو (الجفوة) بين أهل (الثقافتين)، مما يعنى زيادة في ترابط الأمة[١]. ومن هنا أهمية استخدام العربية لغة معاصرة للعلم والمعرفة.

٣- هناك تحفظات من تيار العولمة، وأنها قد تؤدى إلى ضياع معظم اللغات، وطمس الهويات والثقافات الخاصة والمحلية، وتدفع التطور العالمي في اتجاه اللغة الواحدة واللسان الواحد. وإضعاف اللغات أو ضياعها يعنى تحطم الوعاء الأول للثقافة والمخزون التاريخي للتقاليد والأعراف والفنون والإبداعات[٢]. ولهذا يجب العناية باللغة الوطنية، وهى العربية.

٤- من الأمثلة على خطورة العولمة على جوانب الحياة في العالم العربي - كما عبرت عنها هذه التوصيات - ما يلي:

أ- إثارة العرقيات للقضاء على تماسك بناء الأمة العربية، إلى جانب محاولة تمزيق الوحدة الوطنية المستقرة.

ب- تراجع مكانة اللغة العربية في التوظيف - وخاصة في الشركات والبنوك ومدارس اللغات، وقصر الوظائف على من يتقنون اللغة الأجنبية.

جـ- تشويه الثقافة الوطنية والفنون السمعية والبصرية، كتشجيع أغاني الفيديو كليب وتكرار إذاعتها في التلفاز والفضائيات[٣].

٥- اللغة العربية تواجه في عصرنا الحالي تحديات الغزو الاقتصادي للشركات الأجنبية وسيادتها في سوق العمل، وهو ما يدفعنا إلى تعليم أبنائنا باللغات الأجنبية في مختلف المعاهد والجامعات، وإلى تسابق

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤).
(٢) تقرير المجلس القومي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ص ١٤٧.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٧ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) ص ١٤٣ - ١٤٤.

الدول الأجنبية لإقامة مدارس وجامعات في مصر تدرس بلغات بلادها[١].

المشكلة هنا تكمن في تهميش الدراسات القومية والوطنية ودراسة التاريخ، باعتباره مؤسسا لذاكرة الأمة، وباعتباره ضامنا لشرعية البقاء للأمة ولكل الشعوب على المستوى القومي[٢].

٦- التعليم باللغة الوطنية أمر طبيعي، تحرص عليه جميع الأمم، مهما اتسع - أو ضاق - نطاق المتحدثين بلغتها، لا يخرج على هذا الإجماع إلا أصحاب اللغات المحلية؛ مما أجبر أهلها على استخدام لغة أجنبية[٣]. اللغة العربية لغة عالمية واسعة الانتشار ولها أهميتها وتاريخها.

٧- ينبغي العمل بكل الوسائل على تأكيد فكرة الانتماء، ففي ذلك حماية للإنسان في مصر[٤]، لأن الانتماء المصري جزء من الانتماء العربي، الهوية المصرية لا تحتم علينا العزلة عن العالم قديمه أو حديثه، مع قبول التأثر بما نرى فيه خيرًا لمجتمعنا ودولتنا[٥]. ومن هنا أهمية التأكيد على الهوية العربية الثقافية للمصريين في كل المجالات التي تتصل بالتعليم - الجامعي وقبل الجامعي- وفي وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتليفزيون، وخاصة في الأعمال الدرامية حسب مقتضى الحال[٦].

ثالثًا: مجمع اللغة العربية والتخطيط اللغوي:

١- كان إنشاء مجمع للغة العربية يمثل كل البلدان العربية أملاً تكرر في كتابات عدد من المفكرين في القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) ص ٩٣.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٧ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) ص ١٤٤.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) ص ٩١.
(٤) تقرير المجلس القومي د ٢٧ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) ، توصيات ١٥٢.
(٥) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٥٨.
(٦) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٥٨.

الميلادي. أسس مجمع اللغة العربية في دمشق سنة ١٩١٩م للوفاء بمتطلبات تعريب التعليم والإدارة في الدولة العربية الناشئة. أما في يوم الثالث عشر من ديسمبر عام ١٩٣٢م فقد صدر مرسومٌ ملكي بإنشاء معهد باسم «مجمع اللغة العربية الملكي» يكون تابعًا لوزارة المعارف. ومن أغراضه أن يحافظ على سلامة اللغة العربية، وأن يجعلها وافية بمطالب العلوم والفنون في تقدمها، ملائمة على العموم لحاجات الحياة في العصر. وأن يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية، وأن ينظم دراسة علمية للهجات العربية الحديثة، وأن يبحث كل ما له شأن في تقدم اللغة. ونص مرسوم الإنشاء على أن تتخذ وزارة المعارف العمومية كل الوسائل التي تكفل اتباع قرارات المجمع في أمر اللغة العربية وألفاظها وتراكيبها، وذلك بإذاعتها إذاعة واسعة، وباستعمالها بوجه خاص في مصالح الحكومة، وفي التعليم والكتب الدراسية المقررة. ومعنى هذا النص أن قرارات المجمع تتطلب نشرا على مستوى المجتمع واستخداما في الإدارة الحكومية وفي التعليم. ويدخل في هذا الاتجاه أن يُصدر المجمع مجلة تنشر فيها أبحاثه التاريخية، وقوائم الألفاظ والتراكيب، التي يرى استعمالها أو تجنبها، وتتقبل مناقشات الجمهور واقتراحاته. وينشر على الطريقة العلمية من النصوص القديمة ما يراه لازما لأعمال المجمع.

يتضح نوع من الازدواج اللغوي بين العربية والفرنسية في أن مرسوم إنشاء مجمع اللغة العربية نشر أيضًا في الوقت نفسه مترجما إلى الفرنسية:

Décret instituant une Academie Royale de la Langue Arabe

Nous, Fouad I, Roi d'Egypte,

Vu le Décret en date du 10 décemnbre 1878 déterninant les attributions de chaque Ministère;

Sur la proposition de Notre Ministre de l'Instruction Publique et l'avis conforme de Notre Conseil des Ministres;

٢- تكررت في النصوص التشريعية الخاصة على مدى السنين بمجمع اللغة العربية مجموعة من الأهداف والمجالات:

(أ) النظر في أصول العربية وأساليبها لاختيار ما يوسع أقيستها وضوابطها، ويبسط تعليم نحوها وصرفها، وييسر طريقة إملائها وكتابتها.

(ب) دراسة المصطلحات العلمية والأدبية والفنية والحضارية وكذلك دراسة الأعلام الأجنبية، والعمل على توحيدها بين المتكلمين بالعربية.

(جـ) يحدد المجمع في معاجم أو تفاسير خاصة، أو بغير ذلك من الطرق، ما ينبغي استعماله أو تجنبه من الألفاظ والتراكيب.

(د) ينظر في قواعد اللغة، فيتخير - إذا دعت الضرورة - من آراء أئمتها ما يوسع دائرة أقيستها، لتكون أداة سهلة للتعبير عن المقاصد العلمية وغير العلمية.

(هـ) يستبدل بالكلمات العامية والأعجمية - التي لم تعرب - غيرها من الألفاظ العربية. وذلك بأن يبحث أولًا عن ألفاظ عربية لها في مظانها..

(و) إذا لم يجد بعد البحث أسماء عربية لها، يضع المجمع أسماء جديدة بطرق الوضع المعروفة: من اشتقاق أو مجاز، أو غير ذلك.

(ز) فإذا لم يوفق في هذا التجأ إلى التعريب، مع المحافظة على حروف اللغة وأوزانها بقدر الطاقة.

(ح) يقوم المجمع بوضع معجمات صغيرة لمصطلحات العلوم والفنون وغيرها.

(ط) يضع المجمع معجما واسعا يجمع شوارد اللغة وغريبها، ويبين أطوار كلماتها، كما ينشر تفاسير وقوائم لكلمات فاسدة يجب تجنبها.

(ى) يعمل المجمع على توحيد المصطلحات في اللغة العربية.

(ك) يُعنى المجمع بالدراسات العربية وإحياء تراث العرب في العلوم والفنون والآداب، وعلاقة ذلك بتاريخ العرب وآثارهم وحضارتهم وصلتها بالحضارات وأثرها فيها وتأثرها بها.

(ل) يبحث المجمع كل ما له شأن في تقدم اللغة العربية، وما يعهد إليه بحثه من دراسات ومشروعات.

(م) يصدر المجمع المجلات والنشرات لنشر بحوث المجمع وقراراته وما يلائم أعماله المعجمية والثقافية من نصوص ودراسات ومصطلحات.

(ن) يوثق المجمع الصلات بالمجامع والهيئات اللغوية والعلمية.

(س) ينشر المجمع الوثائق والنصوص التاريخية والآثار التي خلفها أدباء العربية وعلماؤها ومفكروها.

(ع) يشجع المجمع المؤلفين والأدباء وأصحاب البحوث التي تخدم أغراض المجمع، ويمنح جوائز تشجيعية.

(ف) يعقد المجمع المؤتمرات والمهرجانات ويشترك فيها.

(ص) يتعاون المجمع مع دور الكتب الوطنية؛ للانتفاع بما تضمه من النصوص وكتب التراث.

(ك) يتخذ المجمع غير ذلك من الوسائل لخدمة أغراض المجمع.

(ل) يقترح المجمع وسائل الاتصال بالمجامع والهيئات العلمية في الأقطار العربية وغيرها، ومتابعة نشاطها.

(م) يلتمس الوسائل إلى تشجيع الأدباء على التنافس الأدبي الممتاز.

٤- صدر مرسوم تشريعي سنة ٢٠٠٨ يجعل لمجمع اللغة العربية بالقاهرة سلطة ملزمة في داخل الدولة في مجالات عمله:

أ- تلتزم دور التعليم والجهات المشرفة على الخدمات الثقافية والوزارات والهيئات العامة ووحدات الإدارة المحلية وغيرها من الجهات الخاضعة لإشراف الجهات المشار إليها بتنفيذ ما يصدره المجمع من قرارات لخدمة سلامة اللغة العربية.

ب- توحيد ما فيها من مصطلحات، وإحلالها محل التسميات الأجنبية الشائعة في المجتمع، على أن يصدر بها قرار من الوزير المختص ينشر في الوقائع المصرية. ويقوم المجمع من خلال لجانه النوعية المختصة بتحقيق هذا الدور، وتذليل أية صعوبات تواجهه، ومتابعة تنفيذه وتقييم مستوى الأداء فيه.

جـ- هذا الالتزام أحد الواجبات العامة الملقاة على العاملين في حدود اختصاصاتهم، ويترتب على مخالفة هذا الالتزام انعقاد المسئولية التأديبية للمخالف.

د- ينشأ مكتب بمجمع اللغة العربية لتلقى الشكاوي بشأن المخالفات التى ترد على هذا الالتزام، وتحقيقها.

هـ- يقوم المجمع بإعلان تقرير سنوي عن حالة اللغة العربية، وما تتعرض له قراراته من مخالفات.

ولم تصدر لائحة تنفيذية لهذا المرسوم حتى تتحدد كيفية التنفيذ. ولذا الأمل كبير في إيجاد نظام لتنفيذ هذا القانون المهم ورسم السياسة اللغوية الشاملة.

٥- جهود مجمع اللغة العربية بالقاهرة في سبعة مجالات:

أ- أصول اللغة والألفاظ والأساليب.

ب- المعاجم المتخصصة في مجالات علمية وحضارية.

جـ- عقد المؤتمرات السنوية المنتظمة على المستوى العربي.

د- تحقيق التراث العربي.

هـ- المعاجم العامة (الوجيز - الوسيط - الكبير) (أنجر منه نحو ٥٠٪).

و- دراسة التاريخ اللغوي والدخيل واللغات السامية واللهجات.

ز- المسابقات اللغوية والأدبية والندوات.

وطبعت هذه الجهود طبعات ورقية، ومع تنفيذ الخطة الحالية لاستخدام التقنيات تبدأ مرحلة جديدة، تدعمها لائحة تنفيذية مناسبة ووعي لغوي جديد.

٦- اتحاد المجامع العلمية اللغوية العربية مقره القاهرة، وهدفه تنسيق العمل بين المجامع، وعمل المشروعات اللغوية. وقد تأثر عمله بالظروف التي مرت بها بعض الدول العربية، والأمل كبير في تجاوز هذه الصعوبات.

رابعًا: التخطيط اللغوي في التعليم

١- يضم الكتاب الإحصائي السنوي - التعليم - الصادر سنة ٢٠١٤ بيانات مهمة عن التعليم بالمرحلة ما قبل الابتدائي بين ٢٠٠٤/٢٠٠٥ و٢٠١٢/٢٠١٣. ومنه يتضح ما يأتي:

أ- زيادة عدد المدارس والفصول وعدد الأطفال بنسبة عالية.

ب- عدد الأطفال زاد من ٤٩٤,٠٠٠ إلى ٩٧٢,٠٠٠ أي بنحو ٩٠٪.

جـ- عدد البنات ٤٦٧,٠٠٠ يقترب من عدد الأولاد ٥٠٥,٠٠٠، وهذه له أثر إيجابي من الناحية اللغوية على المدى البعيد بعد سنوات نظرًا لدور الأم الحاسم في التنشئة واكتساب اللغة ومستوى الأداء.

د- المشكلة هنا في متوسط عدد الأطفال، كان المتوسط في ٢٠٠٤/٢٠٠٥ لكل فصل ٢٩,٥ تلميذا فأصبح المتوسط في ٢٠١٢/٢٠١٣ لكل فصل، وبذلك أصبح هذا العدد الكبير مما يثقل الأداء في العملية التعليمية.

٢- هناك اتجاه يركز على مرحلة اكتساب اللغة، ويرى المشكلة في تعرض أطفال الحضانة للغة الأجنبية قبل أن تكتمل لديهم اللغة العربية، ومن هنا يطالب هذا الاتجاه بقصر تعليم اللغات في مرحلة الحضانة وما قبل المدرسة الابتدائية على تعليم اللغة القومية وحدها، والاهتمام بتعليم الخط والإملاء وقواعد الكتابة، والتدريب عليها في مراحل الدراسة الأولى[١]. وقد حاولت وزارة التربية سنة ١٩٨٧ تحويل هذا الاتجاه إلى واقع، ولكن المقاومة كانت كبيرة من أولياء الأمور، ولم ينفذ القرار، علمًا بأن نحو ١٠٪ من الأطفال الملتحقين بالتعليم يقضون مرحلة الحضانة في إطار لغة أجنبية.

٣- تتضح من الكتاب الإحصائي السنوي لسنة ٢٠١٤ أيضًا مجموعة التغيرات بين عامي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ و٢٠١٢/٢٠١٣:

أ- زيادة عدد تلاميذ التعليم الابتدائي من ٧,١٦٦,٠٠٠ إلى ٩,٨٣٢,٠٠٠ وعدد الفصول بنسبة من ١٧٥,٤٥٥ إلى ٢٢٧,١٥٣. واستمرت مشكلة عدد التلاميذ في الفصل، المتوسط كان ٤١ تلميذا

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٧ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) توصيات ١٥٢.

وأصبحت ٤٣ تلميذا. وهذا عدد كبير ويعد من معوقات العملية التعليمية.

ب- زيادة عدد تلاميذ التعليم الإعدادي من ٤,٢٦٨,٠٠٠ إلى ٤,٢٨٠,٠٠٠ ملايين، وهذه زيادة محدودة يكملها توجه عدد من التلاميذ إلى التعليم الإعدادي المهني. أما عدد الفصول فقد زاد من ١٠٠,٠٠٠ إلى ١٠٥,٠٠٠، ولذلك انخفض متوسط عدد التلاميذ في الفصل الواحد من ٤٢ تلميذا إلي ٤١ تلميذا. وهذا اتجاه طيب، ولكن العدد ما زال كبيرًا، ويعد من معوقات العملية التعليمية.

جـ- زيادة عدد تلاميذ التعليم الثانوي من ١,٢٥٠,٠٠٠ إلى ١,٣٠٠,٠٠٠ وهذه زيادة محدودة، ويكملها توجه عدد من التلاميذ إلى التعليم الثانوي المهني. ولكن عدد الفصول زاد من ٣٠,٠٠٠ ألفا ٣٧,٠٠٠. وأدت هذه الزيادة إلى قلة عدد التلاميذ في الفصل الواحد من ٤٢ تلميذا إلى ٣٨ تلميذا في الفصل الواحد. وهذا اتجاه طيب، ولكن العدد ما يزال كبيرًا، ويعد من معوقات العملية التعليمية.

د- زاد عدد تلاميذ التعليم الأزهري الابتدائي والإعدادي والثانوي في السنوات الخمسين الماضية زيادة غير مسبوقة، وأصبحوا يمثلون نسبة كبيرة في نسق التعليم العام. عددهم في الابتدائي ١,١٤٩,٠٠٠ وفي الإعدادي ٤٧٣,٠٠٠ وفي الثانوي ٣٤١,٠٠٠ ومجموعهم ٢,٣٦٣,٠٠٠.

٤- تعانى العملية التعليمية في مادة اللغة العربية من التعامل في المقام الأول من الكتب والامتحانات التحريرية. وقد أدى ثبات هذا النظام على مدى عدة سنين إلى العناية المحدودة بالأداء اللغوي المنطوق بلغة فصيحة مناسبة. ولهذا رأى المتخصصون أن الطريق الأساسي كي ننهض بلغتنا

أن نعمل على تيسير قبول اللغة الفصيحة، وتعويد النشء على سماعها فتألفها آذانهم، ومن ثم يمكنهم التحدث بها والتعبير عن أنفسهم باستخدامها في قاعات الدرس[١]. وهذا منطلق مهم ويتطلب تنفيذه إعداد مئات البرامج التعليمية المتدرجة لتقديم اللغة الفصيحة المناسبة منطوقة. ولن يكون التنفيذ ممكنا إلا في فصول دراسية مناسبة من حيث أعداد التلاميذ. إن قضية الأداء اللغوي المنطوق تمثل مشكلة حقيقية عند كثيرين من أبناء البلاد، ذلك أن اللغة العربية المنطوقة تعانى حاليا من البلبلة، فهي أخلاط من الكلام تضم لهجة عامية شائعة، وأخرى فصيحة نادرة الاستخدام. نجدها في المدارس والمعاهد العامة تقدم بطريقة غير منضبطة المعالم، كما تقدم موادها أحيانًا باللغة العامية. أما في الجامعات فإن محاضرات بعضهم يشيع فيها الخلط بين العامية والعربية، وفي الكليات العملية يؤْثِر بعضهم التعامل مع الطلاب باللغة الأجنبية[٢]. وهذا مرتبط بنظام التعليم وطريقة التدريس والاختبارات التي تركز على فهم اللغة المكتوبة وتحليلها.

٥- يتصل بهذه القضية أهمية تضييق الفجوة بين العاميات والفصحى باتخاذ الفصيح في هذه العاميات والفصحى مدخلًا لبدء تعليم العربية الصحيحة[٣]. وهذا المطلب يبدو مشروعًا في ضوء خبرات تعليم اللغة الوطنية في عدة دول في العالم المعاصر، وذلك أن ذلك القدر المشترك بين المستوى اللغوي المنطوق الذي اكتسبه الطفل واللغة المراد تعلمها يعد رصيدا متاحا لا يكاد يحتاج إلى تعليم، ويمكن البناء عليه في المدرسة.

---

(١) تقرير المجلس القومي (٢٠٠٥/٢٠٠٦) ص ١٤٩.
(٢) تقرير المجلس القومي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ص ١٤٤-١٤٨.
(٣) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

٦- الاهتمام بالأداء النطقي يتطلب وضع منهجية وظيفية جديدة في إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، تركّز على استخدام الفصحى الميسرة، وتوفير الجوانب العملية التطبيقية في تعليمها، بحيث تصبح اللغة العربية الصحيحة حية ومستخدمة في مجالات الأنشطة المتعددة طوال اليوم المدرسي للدراسة[١]. وبهذا تتجاوز اللغة العربية كونها مجرد مادة دراسية إلى كونها لغة اليوم المدرسي.

٧- النشاط المدرسي باللغة العربية له أهميته في تنمية المهارات اللغوية. وفي هذا السياق أيضًا يكون الاهتمام بجماعات الشعر والخطابة والكتابة الفنية في دور التعليم، مع تخصيص جوائز مادية للطلبة المتميزين في هذه الفنون[٢].

٨- تراعي وزارة التربية الأهمية النسبية لكل مادة من المواد الدراسية، ولذا تتكرر توصيات برفع درجات مادة اللغة العربية إلى (١٢٠) درجة كما كانت من قبل، والاهتمام بالتذوق الأدبي والفني والجمالي[٣]. وفي الوقت نفسه لا يوجد اتجاه لجعل اللغة مادة مستقلة والأدب مادة مستقلة أخرى، على النحو الموجود في بعض التجارب العالمية، مثل بريطانيا.

٩- هناك مشكلة مجتمعية تعليمية تؤثر تأثيرًا سلبيًا في التخطيط اللغوي، وهي أن عددًا من الأطفال لم يلتحقوا بالتعليم وأن عددًا آخر التحقوا ثم تسربوا. عدد الذين لم يلتحقوا أكثر قليلًا من المليون وعدد الذين التحقوا وتسربوا ٤١٧ ألفا. ونسبتهم إلى عدد السكان في المرحلة العمرية من ٦ سنوات إلى أقل من ١٨ سنة نحو ٨٪. ووجود هذه الظاهرة يعد من معوقات التخطيط اللغوي.

---

(١) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥١.

(٣) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.

١٠- مشكلة التخطيط اللغوي في الإطار المجتمعي تتصل بذلك التناقض بين الحق الدستوري في التعلم لكل مواطن والواقع الحالي. التعليم الأساسي إلزامي ومجاني للجميع، ويمتد إلى نهاية المرحلة الثانوية كما نص على ذلك الدستور، ولكن نسبة كبيرة من أبناء لا تحصل على هذا الحق، منهم من لا يستمرون. ولذلك هناك توصية بأن تستوعب المرحلة الثانوية كل الناجحين من المرحلة الإعدادية وتكون شاملة ومتكاملة، بحيث تتكامل فيها العلوم التطبيقية مع العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية والفنية في منهج محوري شامل يمتد بالجذع الثقافي إلى نهاية المرحلة الثانوية[١]. والواقع أن التسرب من التعليم والأمية مما يعوق تنفيذ التخطيط اللغوي.

١١- بدأ تقدم في استخدام التقنيات الحديثة في الطرق والأساليب والمناهج الخاصة بتعليم اللغة العربية وإنتاج المضامين التربوية وإقامة الدورات وورش العمل المتخصصة في هذا المجال[٢]. وهذا اتجاه يتطلب التوظيف الجاد في العملية التعليمية لتنمية المهارات اللغوية وليس لمجرد تقديم المعلومات. ويبدو التقدم محدودا في هذا الاتجاه في المدارس الحكومية ولكنه كبير نسبيا في مدارس اللغات في تعليم اللغات الأجنبية حيث التركيز على المهارات. ولكن المشكلة تبدو واضحة بالنسبة لتعليم العربية.

١٢- عدد اللغات الأجنبية التي يتعلمها التلميذ في التعليم العام موضع خلاف بين لغتين كما هي في مدارس الحكومة ومدارس اللغات في مصر، وبين الاقتصار على لغة واحدة كما هي الحال في الأزهر. هناك رأى بأن تعليم اللغات الأجنبية يقتصر على تعليم التلميذ لغة أجنبية واحدة يتعمق في

(١) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.

(٢) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

دراستها، ويفتح الباب أمامه لاختيار اللغة التي يتعلمها، وتتعدد المدارس في اللغات المختلفة[1]. وعندما نفذ هذا النظام عدة سنوات لم يحقق نتائج واضحة. وعاد النظام القديم، وفي أكثر المدارس تعلم الإنجليزية بوصفها اللغة الأجنبية الأولى ثم يختار التلميذ لغة أجنبية ثانية: الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية، وفي بعض المدارس تعلم الأسبانية.

١٣- التوازن بين العناية باللغة العربية من جانب وتعليم لغتين أجنبيتين من جانب آخر يمثل اتجاها عامًا في عدة مؤتمرات متخصصة في مصر. يكون استخدام اللغة العربية في جميع مراحل التعليم ومختلف تخصصاته مع إتقان اللغات الأجنبية دعمًا لمسيرة التعريب وعملًا على مواجهة المتطلبات المعرفية والحضارية للحاضر والمستقبل[2].

١٤- التعليم الحكومي في كل مراحله باللغة العربية، وهناك عدد محدود من المدارس الحكومية أو الخاضعة بشكل مباشر للنظام الحكومي تدرس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية. أما التعليم الخاص ففيه فصول تعلم العلوم والرياضيات باللغة العربية وفصول أخرى تعلم العلوم والرياضيات باللغة والإنجليزية. وهناك هجوم لأنصار العربية على المدارس الخاصة وتمسك أولياء الأمور بتعليم الناشئة اللغة الإنجليزية بدرجة أكثر من المدارس الحكومية. وتتضح من الكتاب الإحصائي السنوي أن السياق العام تحسمه المدارس الحكومية.

- في مرحلة ما قبل الابتدائي نحو ٧٢٥,٠٠٠ في التعليم الحكومي في مقابل ٢٤٦,٠٠٠ في التعليم الخاص.

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥٢.

(٢) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

- في مرحلة التعليم الابتدائي نحو ٩,٠٠٠,٠٠٠ ملايين في التعليم الحكومي في مقابل ٨٧٣,٠٠٠ في التعليم الخاص.
- في التعليم الإعدادي نحو ٤,٠٠٠,٠٠٠ في التعليم الحكومي في مقابل ٢٧٧,٠٠٠ في التعليم الخاص.
- في التعليم الثانوي نحو ١,٢٣٠,٠٠٠ في التعليم الحكومي في مقال ١٦٠,٠٠٠ في التعليم الخاص. والمجموع نحو ١٥,٠٠٠,٠٠٠ مليونا في التعليم الحكومي في مقابل نحو ١,٥٥٦,٠٠٠، أي بنسبة تقترب من ١٠٪. وهناك قرار يلزم كل المدارس بتعليم اللغة العربية والدين والمواد الاجتماعية طبقًا لنظام واحد تقرره وزارة التربية. أما معاهد التعليم الأزهري فإن أكثر برامجها بالعربية وقليل منها يحكي مدارس اللغات، ومن هذا يتضح أن الدور الحاسم في لغة التعليم يحسمه التعليم الحكومي والجامعات الحكومية.

١٥- التعليم المهني له أهمية متزايدة، زاد عدد تلاميذ التعليم الإعدادي المهني من ١٥٠ ألفا في ٢٠٠٣/٢٠٠٤ إلى ١,٤٠٠ مليون في ٢٠١٢/٢٠١٣. وأصبح عدد تلاميذ التعليم الثانوي المهني في ٢٠١٣/٢٠١٤، ١,٦٨٧ مليون، وهم بذلك أكثر من عدد تلاميذ التعليم الثانوي العام. القضية اللغوية للتعليم المهني تتصل بمنهج اللغة العربية التي هي حاليًا صورة مخففة من منهج التعليم العام. وفي الوقت نفسه فإن خريجي التعليم المهني يحتاجون لغة وظيفية ومهارات لغوية يتطلبها العمل. من هنا أهمية تطوير برامج تعليم اللغة أغراض خاصة. أما المعاهد فوق المتوسطة (التي تسمى في بعض الدول باسم كليات المجتمع) ففيها أيضًا ملامح مماثلة في تعليم العربية والإنجليزية، ويتطلب النهوض بها تنمية المعرفة بلغة وظيفية وعمل برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة. هذه المعاهد الفنية الحكومية يقل حاليًا الإقبال عليها. ان عدد الطلاب ١٤٤

ألفًا في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ فأصبح ١٠٠ ألف فقط في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. ولكن إنشاء وزارة مستقلة للتعليم الفني سنة ٢٠١٥ يمثل بداية أمل للنهوض بهذا النوع من التعليم وتطوير برامج لغوية مناسبة.

١٦- هناك أنواع كثيرة من المدارس في مصر، ويجوز للتلميذ في عدد منها أداء الامتحانات البريطانية أو الأمريكية أو الفرنسية أو الكندية أو الألمانية في كل المواد، إلى جانب الامتحانات المصرية في اللغة العربية والدين والمواد الاجتماعية. وتسمى هذه المدارس عادة باسم مدارس اللغات، ولكن الاستخدام الدارج يسميها أيضًا باسم المدارس الأجنبية لعنايتها باللغات الأجنبية. وتنال المدارس الأجنبية في المؤتمرات واللجان الخاصة باللغة العربية نقدًا، ولكنها موضع إقبال أبناء الفئات الوسطى والعليا، وتكون النتيجة تشبع هؤلاء الأبناء بالثقافة والسلوك والعادات الأجنبية، وشعورهم بالاستعلاء على لغتهم وثقافتهم العربية، فضلاً عن شعورهم بعدم الانتماء لبلادهم وقوميتهم، وفقدان هويتهم[١]. وهناك حلول طرحت في عدة أنواع من المدارس التي تنفذ البرنامج العربي كاملًا مع العناية باللغات الأجنبية.

١٧- التوصيات والأفكار والقرارات عن لغة التعليم تتناول الجوانب الآتية من التخطيط اللغوي:

أ- أهمية الإطار اللغوي لاكتساب اللغة.

ب- ضرورة تعليم مهارات اللغة كلها، ومنها: التحدث والكتابة.

جـ- تضييق الفجوة بين العامية والفصحى.

د- تدريب المعلمين على الأداء المنطوق الفصيح وطرائق تعليمه.

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ص ١٤٨.

هـ- الاهتمام باللغة إلى جانب التذوق الأدبي والانتماء الثقافي.

و- تنفيذ خطة للتعليم الشامل لكل أبناء البلاد.

ز- استخدام التقنيات في تعليم اللغة.

ح- تعليم العربية ثم تعليم لغة أجنبية أو لغتين أجنبيتين.

ط- مراعاة احترام اللغة الوطنية في كل أنواع المدارس.

ى - تطوير برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة لمدارس التعليم المهني.

خامسًا: التخطيط اللغوي في التعليم العالي

١- تنص التشريعات الخاصة بالتعليم العالي في مصر على أن اللغة العربية لغة التعليم، على أنه يجوز استخدام لغات أخرى عند الضرورة. وعلى سبيل المثال ينصُّ قانون تنظيم الجامعات عام ٢٠٠٦م في المادة الثامنة والستين بعد المائة على أن «اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات الخاضعة لهذا القانون». تضم الجامعات المصرية الحكومية والخاصة أكثر من مليون ونصف طالب منذ ٢٠٠٣/٢٠٠٤، ويزيد العدد بنسبة محدودة في كل عام. وحاليًا نلاحظ في الجامعات الحكومية زيادة عدد طلاب الكليات النظرية وأكثر برامجها بالعربية عن عدد طلاب الكليات العملية وأكثر برامجها بالإنجليزية. وفي ٢٠١٢/٢٠١٣ كان عدد طلاب الكليات النظرية ١,٢٨٧,٠٠٠، وعدد طلاب الكليات العملية ٣٦٧,٠٠٠، وإذا أضفنا الجامعات الخاصة التي يدرس أكثر طلابها باللغة الإنجليزية وعددهم نحو ١٠٠,٠٠٠ فتكون النتيجة أن نحو ٣٠٪ من طلاب الجامعات المصرية يدرسون باللغة الإنجليزية. استمرت اللغة الإنجليزية سائدة في تخصصات كثيرة منها الطب والعلوم والهندسة والصيدلة وفي برامج موازية بالجامعات الحكومية وفي أكثر تخصصات الجامعات الخاصة.

ويتم التدريس بالفرنسية في جامعتين. المشكلة هنا في الجامعات التي تقدم في برامج موازية موادها باللغات الأجنبية وخصوصًا الإنجليزية. بعض الكليات في الجامعات الحكومية (الرسمية) مثل كليات التجارة والحقوق – أنشأت أقساما تُدرَّس فيها المواد باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، لا باللغة العربية، وذلك تلبية لحاجة سوق العمل الذي يشترط اللغة الأجنبية[١]. وهناك حل وسط اقترح في هذا الصدد، وذلك بتدريس عدد من المقررات الدراسية باللغة العربية، في الجامعات والمدارس والمعاهد التي تدرس باللغة الأجنبية[٢].

٢- علاقة اللغة العربية بنقل المعرفة واستيعابها فيها عدد من القضايا، منها أن تعريب التعليم العالي يرتبط بنقل المعرفة. تعريب التعليم الجامعي شرط أساسي لتنمية أدوات التفكير، وتنمية القدرات الذهنية والملكات الإبداعية، فضلا عن تنمية المعرفة المتسارعة المتجددة[٣]. والتصوّر السائد أن استمرار التعليم بلغة أجنبية يضع مشكلة أمام التنمية الشاملة للمجتمع المصري العربي. ومن هنا أهمية التعليم العالي بالعربية وأن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بعامة – الحكومية والأهلية والخاصة – لابد أن تخضع للسياسة التي يضعها المجلس الوطني للتعليم والبحث العلمي، ولمعايير الجودة والاعتماد التي يقرها[٤]. وأن تكون العربية لغة التعليم العالي بها. وهذا يدخل في سياق تربية تستفيد من تجارب الآخرين ولا تقلدهم، وتسهم في حاضر الإنسانية وصناعة مستقبلها بجزء عربي وإسلامي بحت[٥]. ولكن التفكير في متطلبات المهنة يغلب

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥١.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ص ١٥٢.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ص ١٤٦.
(٤) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.
(٥) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.

حتى الآن، والقضية اللغوية تعد عندهم هامشية. معنى هذا أن التعليم العالي بالعربية من وسائل نقل المعرفة والمشاركة في الحضارة الإنسانية. ويتطلب ذلك إنشاء هيئة قومية تضع الخطط والمناهج لتعريب العلوم، وفقًا للحال والمكان[١].

٣- في إطار متطلبات تعريب التعليم العالي هناك أيضًا العناية القصوى بالترجمة الشاملة والسريعة للثقافة والعلوم والدوريات العلمية، ورعاية المترجمين، ونقل عمليات الترجمة من المستوى الفردي إلى مستوى الأعمال الجماعية الجادة، التي تهتم بها الحكومة وتراقبها، مع ضرورة التدقيق في اختيار المادة التي تترجم، واختيار المترجمين[٢].

٤- موقع الترجمة في إطار الترقيات الجامعية يتطلب النظر، الترقية حاليًا تتم بالبحوث العلمية، وهناك درجات للنشاط، وذلك بإلزام الأقسام العلمية بالجامعات والمعاهد ومراكز البحوث بأن تكون الترجمة شرطًا أساسيًا من شروط ترقيات أعضاء هيئة التدريس وأعضاء الهيئة البحثية. وحاليا تعد أعمال الترجمة نشاطًا محمودًا، ولكنها لا تدخل في البحوث التخصصية المطلوبة للترقية.

٥- أصبحت إتاحة المصطلحات بالتقنيات الحديثة من وسائل تيسير الترجمة وتوحيد المصطلحات. إن إنشاء قواعد بيانات مصطلحية ومعجمية متخصصة، وإتاحتها على الشبكة الدولية (الإنترنت) مما يفيد مراكز الترجمة والتعريب في العالم العربي[٣]. ويتصل بهذا الإفادة من التقنيات في الترجمة الآلية، وبخاصة في ترجمة المراجع الأساسية في عالم المعرفة

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥١-١٥٢.

(٢) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.

(٣) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

والمجالات العلمية[١]. وقد قطعت البحوث العربية شوطًا في هذا الاتجاه. وإذا ما توافرت الإرادة فيمكن إتاحة عدد كبير من كتب التخصصات العلمية في ترجمات عربية بعد مراجعتها وصقل لغتها العربية.

٦- في هذا الصدد يكون لمجامع اللغة العربية دور أكبر في تعريب المصطلحات العلمية، وإعداد المعاجم من مختلف فروع المعرفة. وفي مصر هناك توصية بأن يكون لمجمع اللغة العربية بالقاهرة سلطة تنفيذية تضمن الالتزام بقراراته في هذا الشأن[٢]. ومن المؤسسات الرسمية التي يمكن أن يكون لها أيضًا دور في هذا الصدد المجلس الأعلى للجامعات المصرية، وهناك توصية بإقامة مركز لتعريب العلوم يكون تابعًا للمجلس الأعلى للجامعات، للعمل على تنمية حركة التعريب بوصفها قضية حيوية ومصيرية للغة العربية وللمجتمعات العربية من أجل تحقيق تنمية شاملة وعالم جديد يقوم على المعرفة[٣]. أما على المستوى العربي فتتكرر التوصية بالتنسيق بين مجمع اللغة العربية والمجامع اللغوية العربية في مجالات إنتاج المصطلحات العلمية، وصولاً إلى العمل على توحيدها وتسويقها وتعميمها، وربطها بحركة الترجمة، وتعريب العلوم[٤].

٧- زاد الاهتمام في السنوات الماضية باشتراط المعرفة الجيدة بلغة أجنبية في التعليم العالي وعدم جواز تخريج طالب من الجامعة دون أن يسيطر على مهارات لغة أجنبية واحدة على الأقل. إنّ تعلم لغة أجنبية واحدة على الأقل ضرورة حتمية[٥]. وهناك معايير موضوعية لذلك، منها أن يتقدم الدارس بما يفيد اجتيازه امتحان التحرير العلمي للكلية وامتحان

(١) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

(٢) تقرير المجلس القومي د٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥٢.

(٣) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

(٤) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

(٥) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.

اللغة الإنجليزية (مستوى التوفل ٥٠٠ درجة) أو ما يعادلها في اللغات الأخرى كالفرنسية أو الألمانية، وذلك قبل تسجيله للرسالة العلمية، ووفقًا للقواعد التي تضعها الكلية والجامعة[١]. وهذا الشرط مطبق في الجامعات المصرية. وفي الوقت نفسه هنا تشجيع للنشر الدولي بالنسبة لطلاب درجة الدكتوراه، وذلك بأن يتقدم الطالب بما يفيد نشره بحثًا في مجلة دولية محكمة أو نشر بحثين في مجلة محلية معتمدة من اللجان العلمية الدائمة المتخصصة، وذلك قبل تشكيل لجنة المناقشة. ولكن لم يوضع حتى الآن امتحان مقنن للطلاب في اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا، على الرغم من اشتراط بعض الجامعات النجاح في امتحان التحرير العلمي باللغة العربية.

٨- تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في الخارج من مجالات العلاقات الخارجية. يوجد بالأزهر الشريف في كل المراحل التعليمية وكذلك في كلية خاصة بالطلاب غير العرب عدد كبير من أبناء المسلمين في أفريقيا وآسيا. وتوجد في أكثر الجامعات الحكومية وفي الجامعة الأمريكية بالقاهرة مراكز لتعليم اللغة العربية. ويبلغ عدد الطلاب الأجانب المستفيدين نحو أربعين ألفًا، وهذا عدد كبير جدًا. ويضاف إلى ذلك أن عدة جهات حكومية ترسل إلى الخارج على نفقتها مدرسين للغة العربية ومنها: الأزهر ووزارة الخارجية ووزارة العربية ووزارة التعليم العالي ووزارة الأوقاف.

هذه التوصيات والأفكار والقرارات عن لغة التعليم العالي تتناول الجوانب الآتية من التخطيط اللغوي:

أ- أهمية الاهتمام باختيار اللغة للتعليم العالي.

(١) جامعة القاهرة، لائحة الدراسات العليا في كلية الآداب بجامعة القاهرة، ٢٠١٤، المادة ٢٤.

ب- تنفيذ النظام الرسمي للتعليم في الجامعات باللغة العربية.

جـ- تعريب التعليم الجامعي يدعم جهود نقل المعرفة.

د- أهمية المعرفة الجادة باللغة الإنجليزية.

هـ- العناية بالترجمة العلمية، ومنها الترجمة الآتية.

و- دور المجلس الأعلى للجامعات.

ز- التنسيق بين المجامع اللغوية العربية في المصطلحات.

ح- أهمية استمرار تقديم العون في تعليم العربية بالجامعات في الخارج.

سادسًا: اللغة في الإعلام

١- هناك اتجاه لدى المجلس القومي للثقافة يدعو إلى اللغة الفصيحة المبسطة في الإعلام، يقابله اتجاه آخر في المجلس القومي للإعلام لا يهتم كثيرًا بالمستوى اللغوي المنشود. نجد الاتجاه الأول عند المجلس القومي للثقافة في توصيات مثل: وجوب اهتمام المسئولين عن الإعلام المسموع والمرئي باستخدام اللغة العربية الفصيحة المبسطة ما أمكن في معظم البرامج وعلى مدار الساعة، وفي الفواصل الإعلامية والإعلانية[١]. ويبدو الاتجاه الثاني بعيدًا عن الجانب اللغوي، وعلى سبيل المثال لم تذكر اللغة العربية في توصيات لجنة الإعلام في الدورة الخامسة والعشرين (٢٠٠٣/٢٠٠٤) وفي الدورة السادسة والعشرين (٢٠٠٥/٢٠٠٦). ولكن البحوث في المجلس نفسه تشير إليها في سياق إعادة توزيع المواد المتخصصة والثقافية واللغات على سنوات الدراسة الأربع[٢] في دراسة الإعلام على المستوى الجامعي.

(١) تقرير المجلس القومي د٢٧، ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥١.

(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ١٦٠.

٢- كان للصحافة دور كبير في تنمية العربية لمتطلبات العصر الحديث بالمصطلحات وألفاظ الحضارة وصقل الأساليب والتعبير عن المفاهيم الحديثة. وكان للإذاعة أثر إيجابي في الأداء المنطوق، وكذلك في القصائد المغناة. والأمل كبير في دور التلفاز في تحمل النصيب الأكبر من المسئولية: فتكون العربية الفصيحة الصحيحة هي اللغة الشائعة في معظم البرامج على أقل تقدير[١].

٣- مشكلة اللغة في الإعلام تظهر على وجه الخصوص في سيادة العامية في قدر من ساعات البث التليفزيوني. ولذلك كانت التوصية بالوقوف بحزم ضد أي محاولة لإحلال العامية محل الفصحى، في كل وسائل الإعلام، وخاصة القنوات التليفزيونية، سواء في البرامج الثقافية، أو في أفلام الرسوم المتحركة، أو في الرسائل الإعلامية التي يبثها المراسلون من أنحاء العالم[٢]. ولكن الواقع ظلت تسوده العامية في أكثر الساعات، وبعضها يرقى إلى مستوى عامية المثقفين، ونجد الفصحى المعاصرة بشكل من أشكالها في بعض البرامج الحوارية، وذلك طبقًا للمشاركين فيها.

٤- الأغنية الفصيحة المغناة كان لها دور كبير عند مستمعي الإذاعة في التذوق وفي سماع الفصحى بشكل جميل وراق، سواء أكان النص من التراث أم من العصر الحديث. وكانت هناك توصية بمناشدة وسائل الإعلام المنطوقة (الراديو والتليفزيون) الاهتمام الكافي بالأغنية الفصيحة، بمنحها ما يكافئ قدرها في التثقيف وتهذيب النفوس وشعور التآخي بين العرب فكرًا ووجدانا[٣]. وقد قلت القصائد المغناة في السنوات الماضية

(١) تقرير المجلس القومي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ص ١٥٠.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٦ ٢٠٠٥/٢٠٠٦، توصيات ١٥١.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٣٣.

لصالح الأغاني الخفيفة، باستثناءات محدودة، حتى إن القنوات تعود إلى إنتاج قديم عندما تقرر بث قصائد مغناة أو أغاني فصيحة.

٥- التدريب الإعلامي له أهميته للطلاب في أثناء العام الدراسي، وفي فترات الإجازة الصيفية، إلى جانب دعم واحتضان الطلاب المتميزين، ومنحهم فرص التدريب والعمل بعد التخرج[١]. ولتنفيذ التدريب بشكل جاد ينبغي تأهيل معاوني أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الأنشطة التدريبية، وتجديد مهاراتهم في الداخل والخارج[٢]. هناك دورات للتدريب الإعلامي بها مكان واضح للغة، وينبغي دعم هذا الاتجاه حتى يصبح الأداء الإعلامي في أفضل مستوياته على نحو ما يتم في أوربا بالنسبة للأداء اللغوي عند الإعلاميين. وذلك إلى جانب التدريب من خلال الوسائل الجديدة كالكمبيوتر والفاكس والإنترنت والتصوير والمطبعة[٣].

٦- يتضمن التدريب الإعلامي أيضًا إصدار صحف تدريبية، يتولى إعدادها وتنفيذها الطلاب أنفسهم، بإشراف أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، إنه عمل تدريبي يتعلم منه الطلاب الممارسة الصحفية في الواقع العملي[٤]. وهنا مجال كبير لتنمية المهارات اللغوية للطلاب.

٧- كان دور المجلات العلمية والأدبية كبيرًا في إثراء العربية وصقل أساليبها. ولهذا كانت هناك توصية بأن تلتزم الصحف الأدبية باللغة الفصحى فلا ينشر فيها إلا ما كان مكتوبا بها، ونحن في مصر لا نفهم عامية بعض الأقاليم في داخل البلاد، فما بالنا بالبلدان العربية الأخرى، ومن هنا أهمية الإفادة من اللغة الفصيحة في الاستخدام اللغوي الحديث،

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ١٦٣.

(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ١٦٢.

(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ١٦١-١٦٢.

(٤) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ١٦٢.

المجلات الأدبية من أهم أدوات النهوض بالعربية[١]. ولذا هناك توصية بدعم المجلات الأدبية الرسمية ماديا ومعنويا، وأن يكون القائمون عليها من أهل الاختصاص[٢]. وهذه التوصية وجدت تطبيقا مناسبا إلى حد كبير. إن كم الصفحات باللغة العربية الفصيحة كبير، وهناك مجلات أدبية تتفاوت مستوياتها، ولكنها بصفة عامة تكتب بلغة معاصرة ومعبرة، وليست صحافة عامية، وإن كانت بها بعض الجمل العامية مع الرسوم الساخرة. ومن المبالغة اتخاذ عدد من الأخطاء النحوية سبيلاً إلى تدميرها.

٨- أما اللغة المنطوقة فهناك توصية بأن تكون البرامج الأدبية - مرئية ومسموعة - عالية المستوى، وأن تكون الفصحى لغة الخطاب، وأن تبث في وقت مناسب[٣]، حرصا على الأداء اللغوي المنطوق ودوره المعاصر. وهذا اتجاه مهم لجعل اللغة المنطوقة السليمة من ملامح واقعنا اللغوي.

٩- الاستخدام اللغوي في التليفزيون له أهمية كبيرة:

أ- القنوات المحلية يتراوح الأداء فيها بين الفصحى المعاصرة في عدد من الساعات، ومنها نشرات الأخبار والتعليقات من جانب، وعامية المثقفين في المسلسلات وبرامج حوارية، وذلك في تصور بضرورة الاقتراب من لغة الشارع.

ب- القنوات العابرة للحدود الوطنية يتلقاها المشاهد العربي في كل الأقطار تهتم اهتمامًا خاصًا بالأداء العربي الفصيح.

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) ص ٣٢.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٣٢.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٣٢.

ويتطلب أداء التليفزيون لمهامه في التنمية اللغوية أن يكون الهدف واضحًا والتدريب قويًا والتنفيذ دقيقًا

١٠- هناك معوق كبير في أداء الإعلام لدوره في تكوين وعي لغوي جديد بأهمية اللغة العربية الفصحى المعاصرة، أي تكوين «ثقافة لغوية» واعية بمتطلبات الانتماء الثقافي وبمتطلبات اللغة في العصر الحديث وبناء المستقبل. ولا يكون استخدام اللغة الفصيحة المنطوقة مقصورًا على الأفلام والمسلسلات التاريخية.

هذه التوصيات والأفكار والقرارات عن لغة الإعلام تتناول الجوانب الآتية من التخطيط اللغوي:

أ- أهمية الاهتمام باللغة في التخطيط الإعلامي.

ب- تقدير دور الصحافة في تنمية اللغة بالمصطلحات وألفاظ الحضارة.

جـ- سيادة العامية في أكثر البرامج التليفزيونية يحد من الاستماع إلى الفصحى.

د- أهمية الأغنية الفصيحة المغناة.

و- أهمية التدريب اللغوي للإعلاميين في أداء اللغة المنطوقة.

ز- التدريب في الممارسة الصحفية له دور في تنمية المهارات اللغوية.

ح- دور المجلات العلمية والأدبية في إثراء اللغة.

ط- أهمية اللغة المنطوقة والتدريب عليها بشكل جاد.

سابعًا: اللغة في الإدارة والحياة العامة

١- الاستخدام المنظم الحديث للغة العربية المبسطة المعبرة عن الحياة العامة المعاصرة هدف يبدو بعيدًا، ولكنه جدير بالتخطيط له. سجل تقرير

المجلس القومي للثقافة أن المشكلة حاليًا أن الشارع العربي لا علاقة له باللغة الفصيحة، ثم يأتي أثر المناخ العام في المدارس الأجنبية ومدارس اللغات على اللغة العربية، فيضعُف - بالتدريج - انتماء التلاميذ إلى الثقافة العربية[١]. وكلا العاملين له أثره السلبي في الواقع اللغوي، ولهذا هناك توصيات من جهات رسمية في هذا الصدد.

٢- اللغة العربية هي اللغة الرسمية طبقًا لنصوص كل الدساتير والقوانين المصرية. وهذا هو الواقع الحالي بلا منافس في الإدارة الحكومية والقضاء ومجلس النواب (مجلس الشعب ومجلس الشورى، من قبل). ولا توجد في هذا الصدد مشكلة اختيار لغوي بين العربية ولغة أخرى، ولكن النهوض بمستوى الإدارة يتطلب تدريبًا لغويا مهنيا طبقا لطبيعة كل قطاع مهني، وليس تلقينا لقواعد نظرية.

٣- المؤسسات المالية والاقتصادية التي بدأت في عملها في القرن العشرين حتى نحو ١٩٧٥ لها أسماء عربية وترجمة معتمدة بلغة أوربية، وهي مستمرة بأسمائها، وبعضها كان بأسماء ملاكها الأوربيين، وأصبح يحمل أسماء حكومية عربية.

٤- لا يوجد في القوانين ما يحدد اللغة التي تسمى بها المؤسسة، بل هناك اهتمام بعدم تداخل اسم المؤسسة الجديدة مع مؤسسة موجودة بالفعل.

٥- المؤسسات التي تعد فروعًا أو امتدادًا لمؤسسات أجنبية تعد أسماؤها عالمية تحتفظ بأسمائها العالمية، وهذا مطبق على وجه الخصوص في أسماء بعض البنوك.

٦- بعض المؤسسات تتخذ لنفسها اسما عربيا واسما باللغة الإنجليزية.

---

(١) تقرير المجلس القومي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، ص ١٤٨.

٧- هناك مجال جديد تسود فيه الأسماء الأجنبية، وهو مجال الحاسوب والإنترنيت، ولكن الكلمات الجديدة، مثل: برمجة، حاسوب، وموقع، وحساب، تواصل اجتماعي، أصبحت متداولة.

٨- لغة اللافتات والعناوين تشكل الطابع اللغوي العام في الشوارع وكذلك في الإعلانات. وهناك توصية بالعمل على استخدام العربية الفصيحة في عناوين المتاجر والدكاكين واللافتات والإعلانات التي تنشر في الصحف أو تكتب على شاشة التليفزيون، ولا يصح أن تخضع الإعلانات لشروط المعلن في استخدام العامية والكلمات الأجنبية[١]. المشكلة هنا تكمن في العامية من جانب والكلمات الأجنبية من جانب آخر.

٩- يتصل بهذا لغة العمل في الجهات الرسمية والخاصة، وهنا يكون من المهم النظر في إلزام المصالح والمؤسسات والشركات الوطنية والأجنبية باستعمال اللغة الوطنية مستقلة، أو مع مشاركة اللغة الأجنبية الضرورية، ولو اقتضى الأمر تعديل التشريع الخاص بذلك[٢]، أي تنظيم استخدام اللغة الوطنية وحدها أو ومعها لغة أخرى. ومن ذلك أيضًا استخدام العربية في المراسلات مع الشركات الأجنبية، أي أن يكون التخاطب بين الهيئات والشركات المصرية وقريناتها الأجنبية، باللغة العربية أساسًا، شأن الهيئات التي تحترم لغتها وهويتها[٣]. ومثل هذه التوصية يتطلب تنفيذها ترتيبات متعددة.

١٠- وشبيه بهذا الأمر ما يتصل باستخدام العربية في الاتفاقات الدولية، وذلك بأن تكون العربية الفصيحة اللغة الرئيسية للاتفاقات بين مصر

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٥٩.

(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٥/٢٠٠٦)، ص ١٥٢.

(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٥٩.

وغيرها من الدول الأجنبية، شأن الدول التي تحترم كيانها[١]. وقد تم ذلك بجعل العربية إحدى اللغات في اتفاقيات مصر مع الخارج.

١١- يتفاوت استخدام العربية في المؤتمرات الدولية بين تخصص وآخر. كانت هناك توصية بأن تجرى فعاليات الندوات العلمية والمؤتمرات، وكافة الملتقيات والمحافل العلمية في الجامعات والمعاهد والأكاديميات ومراكز البحوث، وفي مختلف المحافل الرسمية، باللغة العربية دون غيرها[٢].

١٢- لغة الخطاب السياسي لها أهميتها في مكانة اللغة. ولهذا كانت هناك توصية بدعوة قيادات الدولة ورموزها إلى الالتزام باللغة العربية وحدها في كلماتهم وتصريحاتهم ومؤتمراتهم الصحفية خارج مصر[٣]. وهذه التوصية يتفاوت تنفيذها من موقف لآخر، ولكن المشكلة في الداخل أنها قد تكون بمستوى لغوى بين العامية والفصيحة، أي بعامية المثقفين.

هذه التوصيات والأفكار والقرارات عن لغة الحياة العامة تتناول الجوانب الآتية من التخطيط اللغوي:

أ- أهمية جعل استخدام العربية في الحياة العامة من أهداف التخطيط اللغوي.

ب- المناخ العام يؤثر في الموقف من العربية الفصيحة.

جـ- لغة اللافتات والعناوين والإعلانات ينبغي وضع مواصفات لغوية لها.

د- لغة العمل في الشركات ينبغي جعل العربية في المكان الأول.

هـ- الاستخدام اللغوي في المؤتمرات والاتفاقيات لابد من وضع مواصفات له.

---

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٦ (٢٠٠٤/٢٠٠٥) التوصيات ٥٩.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٣.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٣.

و- لغة الخطاب السياسي يؤثر في المناخ العام والموقف من اللغة الفصيحة.

ز- أهمية التدريب اللغوي الوظيفي في مجال التخصص.

ثامنًا: توصيات رسمية

تتلخص آفاق المستقبل للتخطيط اللغوي في مصر، كما تظهر في توصيات جهات رسمية في العناصر الآتية:

١- لابد من سياسة لغوية تفرض استخدام اللغة العربية في كل شؤون الحياة عامة، وفي التعليم والتعلم خاصة، وإصدار شرح خاص بذلك من المجالس التشريعية[١]. وهذه توصية عامة مهمة، ولكن التوجه كاد يقتصر على مجال التعليم وكأنه يمكن أن يعزل عن باقي مجالات الحياة.

٢- أهمية تعاون وزارات الشباب والرياضة، والإعلام، والثقافة مع التربية والتعليم في تحقيق أهداف التعليم؛ بحيث ينطلق الجميع من قاعدة واحدة لتحقيق الأهداف التربوية كل بطريقته[٢]. وهنا نجد الموضوع عن التربية بصفة عامة، ومنها قضية الأداء اللغوي.

٣- أهمية تكوين ثقافة لغوية لبيان أهمية التعريب الشامل، وخاصة تعريب تدريس العلوم، وفوائده الجمة في تدعيم لغتنا العربية، باعتبارها ركيزة أساسية في القضاء على التخلف العلمي في الوطن العربي[٣].

٤- تجاوز التوصيات إلى التنفيذ، وتكون البداية إصدار تشريعات وأنظمة تحمى اللغة وتصونها من مزاحمة اللغات الأجنبية، وخطر نشر الصحف لإعلانات الوظائف الشاغرة باللغة الأجنبية وحدها، وإلزام المعلن بنشر

---

(١) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر ، القاهرة ٢٠١٥.

(٢) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر ، القاهرة ٢٠١٥.

(٣) تقرير المجلس القومي د٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٤.

ترجمة باللغة العربية للإعلان الأجنبي[١]. وهنا يبدو الأمر مزاحمة اللغات الأجنبية، ومن الواضح أن الأمر يتجاوز ذلك إلى تحديد موقع اللغة العربية في الحياة العامة والتعليم ودور اللغات الأجنبية وعدم الخلط بين هذا وذلك.

٥- أن تكون هناك سياسة لغوية واضحة الأهداف اللغوية، وضرورة اعتماد سياسة لغوية ملزمة، تخطط لتعريب تدريس العلوم في المدارس والجامعات وتعمل على استصدار القرار السياسي الملزم في هذا الشأن[٢]. وهذه التوصية تتخذ مكانها في نسق سياسة لغوية واضحة الأركان وليست مجرد قضية تعليمية.

٦- الوعي بأهمية تجاوز الأمية بكل أنواعها، وأن تعليم الكبار والتعلم المستمر مدى الحياة يجب أن يكون متاحًا للجميع بلا شروط ولا قيود[٣]. ولا يمكن عمل خطة لغوية بدون القضاء على الأمية، وذلك لأن السياسة اللغوية ينبغي أن تستوعب المجتمع.

٧- الاهتمام بعمل منظومة من الاختبارات اللغوية العربية، وحثّ اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية على المضي قدمًا في خطوات إنجاز الشهادة الدولية في اللغة العربية، بوصفها مشروعًا عربيًّا قوميًّا، واتخاذ الخطوات العملية الكفيلة بإنجازها على وجه السرعة[٤].

٨- جعل مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مركز قانوني واضح في إطار السياسة اللغوية حتى يبذل أقصى الجهد في تعريب المصطلحات العلمية وإعداد معاجمها ونشرها، ومراعاة التزام استعمالها - بنص تشريعي -

(١) تقرير المجلس القومي د٢٧ (٢٠٠٥/٢٠٠٦) توصيات ١٥٢.
(٢) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.
(٣) المجلس الأعلى للثقافة، توصيات مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر، القاهرة ٢٠١٥.
(٤) قرارات المؤتمر الحادي والثمانين لمجمع اللغة العربية بالقاهرة ٢٠١٥.

في الجامعات والمعاهد والجهات المعنية، ومتابعة نشرها، والإعلام عنها بكل الوسائل[١].

٩- ضرورة متابعة التوصيات الصادرة عن مؤتمرات التعريب وندواتها لتعرف طريقها إلى أرض الواقع[٢]. ويتطلب ذلك عمل آلية مناسبة لذلك.

١٠- أهمية الاهتمام بتعليم الإنجليزية واللغات العالمية الكبرى، ذلك أن بعض اللغات الأجنبية (وبخاصة الإنجليزية) سوف تظل أمدا طويلا وسائط نشر البحوث العلمية الأصلية، والاتصال بالأوساط العلمية العالمية. ومن ثم أصبحت المعرفة بها لزاما على الصفوة المختارة للبحث العلمي والدراسات العليا[٣].

١١- أصبحت مراصد المصطلحات المتعددة اللغات أداة مهمة، ومن هنا التوصية بإنشاء بنك عربي للمصطلحات العلمية والإنسانية، تصب فيه جهود مجامع اللغة العربية وتتصل به مراكز المصطلحات الخاصة بالجامعات والمراكز العلمية والبحثية، يكون همزة وصل بيننا وبين دول العالم، ونافذة للباحثين في مصر والدول العربية[٤]. وهنا مجال كبير للتعاون العربي والدولي.

١٢- الترجمة إلى العربية لها أهميتها، ومن المهم تحديد مؤسسة عربية كبرى تحدد الأولويات لترجمة الكتب المميزة والمستكشفات الحديثة في فروع العلوم المختلفة، وتتكفل – بطرق مدروسة ووسائل ناجعة – بمتابعة التطورات العلمية العالمية، وترجمة الثقافة الأجنبية المعاصرة ترجمة

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٣.
(٢) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٣.
(٣) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١٠٨.
(٤) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٣.

تضعنا في إطار الحركة الثقافية العالمية[١]. وقد بدأ تنفيذ ذلك بقيام المركز القومي للترجمة في مصر. وهنا مجال كبير للإفادة من الترجمة الآلية إلى العربية في مجالات العلوم، وقد بدأت جهود في هذا الاتجاه في مؤسسات حاسوبية.

تاسعًا: معوقات التنفيذ

١- المفهوم للسائد للتنمية يكاد يجعلها مقصورة على الجانب الاقتصادي، مع إشارات ثانوية إلى التفاعلات في داخل الأنساق الاجتماعية والثقافية. وفي هذا الإطار يكون ذكر اللغة والانتماء الثقافي عرضا، وذلك بدون تنمية الفكرة أو تحويلها إلى إجراء عملي. إن عدم الاهتمام بدور اللغة يجعلها في موقع هامشي وكأنها مجرد مادة دراسية، ودون رؤية لخبرات الشعوب الأخرى التي اهتمت بالتخطيط اللغوي وتنمية اللغة في إطار التنمية الشاملة ونشر التعليم والثقافة.

٢- تمثل مشكلة الأمية في مصر أحد معوقات التخطيط اللغوي، ذلك أنه لا يمكن تجاهل عدة ملايين من الأميين. ووجود هذه النسبة يجعل بعض الجهات الإعلامية والحزبية والإدارية تخاطبهم بطريقة بعيدة عن العربية المنشودة، وقد يكون التعامل بالصور أو بالإشارة أو بألفاظ سوقية. وفي هذا السياق لابد من استكمال الجهود التي بدأت منذ نحو سبعين عامًا بهدف محو أمية الكبار، حتى يدخل هؤلاء في نسق التخطيط اللغوي، ولو بدرجة محدودة ومتنامية. أما سد منابع الأمية بدخول كل الأطفال إلى المدارس واستمرارهم فيها المدة القانونية فيعد حلًا استباقيًا لهذه المشكلة. والتعليم النظامي له دور حاسم في التخطيط اللغوي.

(١) تقرير المجلس القومي د ٢٥ (٢٠٠٣/٢٠٠٤) التوصيات ١١٢

٣- العملية التعليمية لها دور كبير في ترسيخ المستوى اللغوي المنشود. لا يكفي وجود دروس أو نصوص فصيحة تحفظ للتلاميذ أو تشرح بالعامية، بل المقصود أن يكون التفاعل الصفي المنطوق بالعربية المنشودة إلى جانب تكليف التلاميذ بأعمال تحريرية متدرجة وتدريبات في الأداء الشفوي. ومن المهم في هذا النسق إعداد برامج لغوية ناطقة تشكل المناخ المناسب لذلك. وتعد لغة الإعلام العابرة للحدود في أكثر الحالات أمثلة للعربية المعاصرة في شكلها البسيط.

٤- العامية والفصحى موضوع خضع لمبالغات كثيرة، وكأن وجود العامية يمنع إتقان الفصحى. والواقع أن تعدد مستويات الاستخدام اللغوي مما نجده في بلدان كثيرة وبدرجات متفاوتة، هناك دراسات عن هذه الازدواجية في العربية وفي سويسرا الألمانية وفي اليونان. ولم تمنع هذه الازدواجية من التقدم في سويسرا ومن التعلم والتعليم الجاد ومن المشاركة في الأدب الألماني. لقد حدث تقدم كبير في مستوى لغة الإعلام والتأليف الأدبي، وتكونت مستويات لغوية وسيطة بها مكونات عامية ومكونات فصيحة. وحوار المثقفين في قنوات الإعلام شاهد على ذلك.

٥- الموقف من العربية تسوده مجموعة من الأحكام الجزئية، منها أن العربية لغة الشعر القديم والتراث العربي وكأنها ليست لغة الحاضر والمستقبل، ومنها أنها أصعب لغات الأرض لأن بها قواعد للنحو وكأن هناك لغات بدون نظام نحوي، ومنها أن أكثر التظلمات في امتحان الثانوية العامة كانت من اللغة العربية، ومنها أن أكثر نسبة رسوب توجد في التعليم الأزهري. ومن حين لآخر يظهر مقال يندد بكتاب في اللغة العربية لصعوبات فيه. وتظهر هذه المواقف في الإعلام في مناسبات معينة، وعلى وجه الخصوص في بداية العام وفي أيام الامتحانات. وكلها تدور في إطار أن العربية مجرد مادة دراسية معرفية وليست أكثر من ذلك. وفي إعلانات الوظائف لا نجد

اختبارا في اللغة العربية (باستثناء المذيعين والملحقين التجاريين). هذا الموقف جعل التحدث بالعربية السليمة رمزا مهنيا للمتخصصين فيها ولقلة من الأدباء، أما غيرهم فهم في خارج إطار إتقانها.

٦- تعليم العربية يكاد يقتصر على النحو والنصوص والقراءة المحدودة، أما مهارات الأداء المنطوق والأداء المكتوب فهي في مكانة ثانوية. وبمجهود محدود يمكن استيعاب ما يتطلبه الامتحان في مادة اللغة العربية. أما القراءة الموسعة والكتابة بمستوياتها بالعربية فينبغي أن يكون لها مزيد من العناية، حتى يستقر لدى التلاميذ أن العربية وسيلة مهمة للحصول على المعلومات والثقافة.

٧- الموقف من الإنجليزية تسوده فكرة أن اللغة الإنجليزية واللغات الأوربية الكبرى طريق التقدم العلمي والتقني. الدراسات العليا ووظائف كثيرة تشترطها، وهناك تجاهل للغات العالمية والوطنية الأخرى التي حققت دولها تقدمًا كبيرًا، ومصطلح مدارس اللغات معناه المدارس التي تعلم بلغات أجنبية. أما الجامعات الخاصة فهي باستثناء محدود - تعلم باللغة الإنجليزية. هناك برامج مشتركة بين جامعات مصرية وجامعات أوربية وأمريكية وعربية في مجالات الطب والهندسة واللغات.

٨- شروط الوظائف وفرص العمل اللغة الإنجليزية طريق الحصول على وظائف راقية، وتضع جهات عمل كثيرة شروطًا واختبارات لذلك. وبعض الدول العربية تعلن في صحف مصرية عن وظائف بها باللغة الإنجليزية.

٩- التعليم باللغة الإنجليزية موضع إقبال الطبقة العليا والوسطى. وتتميز المدارس ذات الرسوم العالية بالعناية باللغة الإنجليزية وتتخذها وسيلة للتعليم. وكليات القمة هي الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلوم والهندسة تدرس باللغة الإنجليزية، والشعب التي تدرس بالإنجليزية في

الكليات الأخرى تعد خريجيها لوظائف أفضل. أما الجامعات الخاصة المصرية والأجنبية فتدرس باللغة الإنجليزية باستثناء الجامعة الفرنسية (وهى صغيرة جدًا).

١٠- المدارس الثانوية للمتفوقين في العلوم والتكنولوجيا من شروط الالتحاق بها الحصول على الدرجات النهائية في مادتين على الأقل من مواد اللغة الإنجليزية في سنة من سنوات النقل من الصف السادس الابتدائي حتى نهاية التعليم الإعدادي.

١١- ركزت الدراسات اللغوية بالجامعات العربية على بحث التراث اللغوي العربي وتحقيقه وأنجزت الكثير في هذا المجال. ولكن دراسات الواقع اللغوي المعاصر محدودة جدًا، ولا تكاد تحظى باحترام أكاديمي. أما بحوث علم اللغة الاجتماعي فهي في البداية، ولهذا فإن المعلومات المتاحة قليلة.

١٢- الثقافة اللغوية تسودها أحكام مسبقة كثيرة حول العربية وحول اللغات الأجنبية وحول اللغات في المناطق ذات الوضع الثقافي الخاص وحول اللغات الاثنية في البلدان العربية. ومن هنا أهمية تكوين وعى جديد بأهمية اللغة العربية في بناء الدولة الحديثة والمشاركة في التقدم إلى جانب كونها لغة الدين والتراث.

عاشرًا: آفاق المستقبل

مصر من أكثر البلدان تجانسًا من الناحية اللغوية في إطار العربية بمستوياتها، ومن شأن التخطيط اللغوي فيها أن يكون هادفا إلى النهوض بالأداء المنطوق والمكتوب إلى المستوى المعروف في دول متعددة في العالم المعاصر من حيث استخدام اللغة الوطنية بدقة وفاعلية.

١- السياق العام

أ- اللغة العربية لغة القرآن الكريم لها تاريخ طويل وتراث قوى وهى إحدى اللغات العالمية المعاصرة. التخطيط اللغوي لمصر من شأنه أن يهدف إلى تنمية اللغة العربية وتوسيع مجالات استخدامها بوصفها لغة البلاد للوفاء بمتطلبات المجتمع في المستقبل. ولا يمكن عمل خطة لغوية جادة إلا مع التعليم الشامل لكل الأطفال ومحو الأمية.

ب- اللغة العربية لغة واحدة وينبغي أن تظل موحدة في إطار تعاون بين الدول العربية والمؤسسات المعنية باللغة وتعليمها واستخدامها منطوقة ومكتوبة. من المهم قيام وعى عربي بأهمية تكامل الجهود وعدم التسرع في الحلول الفردية للمصطلحات ثم الشكوى بعد ذلك من تعددها.

جـ- التعاون العربي والدولي له متطلبات لغوية، وينبغي أن يكون التعاون بالعربية بين المؤسسات العربية وأن تكون العربية من بين لغات التعاون الدولي أن تستمر وإحدى لغات العمل في المنظمات الدولية.

٢- الأسس القانونية

أ- المستوى العربي مهم لأن اللغة العربية ليست لغة بلد واحد، وهناك توجه في الأمانة العربية لجامعة الدول العربية لعمل استراتيجية لغوية عربية.

ب- المستوى الوطني بدأ بتحقيق قانون صدر سنة ٢٠٠٨ يجعل لمجمع اللغة العربية سلطة لغوية في البلاد. ولم تصدر اللائحة التنفيذية المنظمة لذلك، ومن شأنها تحديد الجهات المعنية وأسلوب التنفيذ والمتابعة والتدريب.

جـ- لوائح العمل داخل جهات العمل الحكومية وغير الحكومية وفي الجامعات والتنظيمات المهنية تحدد الاختيار اللغوي.

٣- الأسس الاقتصادية

أ- لغة العمل في المؤسسات التجارية متطلباتها مرتبطة بطبيعة الإجراءات. أما لغة العمل في المؤسسات الإنتاجية وأي لغة التعامل بين المشاركين في الإنتاج فإنها أكثر تنوعًا وتعددًا. وتنظيمها وتقنينها مما يوفر الوقت والجهد.

ب- شروط الوظائف لا يجوز أن تقتصر على اللغة الإنجليزية. لابد من وعى جديد بأهمية الكتابة والتعامل بلغة عربية سليمة ودالة وبعناية واحترام.

جـ- العلاقات التجارية الخارجية تتطلب وثائق كثيرة، ومنها العقود والمراسلات والمطبوعات الإرشادية ومطبوعات التدريب والتركيب والصيانة للأجهزة. وفي كل هذه الوثائق ينبغي العناية باللغة العربية من حيث المصطلح والدقة والوضوح، إلى جانب ما يتطلبه الأمر من لغة أجنبية.

٤- مراحل التخطيط اللغوي

أ- الرؤية والأهداف ينبغي تحديدها برؤية مستقبلية، ترسم ملامح المستقبل اللغوي للبلاد، ويتضمن ذلك خطة استيعاب كل الأطفال في التعليم وخطة محو الأمية، وأهداف تعليم اللغة العربية وأهداف تعليم اللغات الأجنبية، والشروط اللغوية في الإدارة والبحث العلمي والوظائف. لا يقتصر التخطيط اللغوي على تقديم معلومات نظرية

عن اللغة العربية أو الدعوة إلى تعليم العلوم بالعربية، بل القضية مجتمعية.

ب- تتضمن المجالات والمهارات للتخطيط اللغوي متعددة: التشريعات اللغوية، والمؤسسات المعنية والاستخدام اللغوي في التعليم والإدارة الحكومية وغير الحكومية وفي القضاء. لا يقتصر ذلك على الفهم بل يستوعب أيضًا مهارة الكتابة الوظيفية المناسبة ومهارة التحدث بلغة مناسبة. وقد تتطلب بعض الأعمال مهارات محددة بلغة أجنبية أو أكثر.

جـ- المؤسسات المعنية تبدأ من مجمع اللغة العربية وتستوعب كل الإدارات والجامعات والمدارس والمؤسسات التجارية. وتحديد المتطلبات اللغوية مما يجعل التخطيط اللغوي مناسبًا ومجديًا.

٥- المطبوعات والوسائل التقنية

أ- المطبوعات المرجعية المعتمدة لها أهميتها واحترامها المجتمعي المعياري. أما الجهود الفردية فتكون أقرب إلى الدراسات والبحوث والاقتراحات. واللغات العالمية لها مؤسسات تصدر منظومة من المعاجم العامة والمعاجم المصوّرة والمعاجم المدرسية ومعاجم الأطفال ومعاجم التلاميذ والمعاجم التأصيلية ومعاجم أسماء الأعلام وكتب النحو المعياري والمعاجم الإملائية وقواعد الإملاء. وهذه المطبوعات تكون مراجع معتمدة في كل دول المنطقة اللغوية حرصًا على استمرار وحدتها على المستوى اللغوي.

ب- تعد الوسائل التقنية من وسائل العصر المتقدمة، وزاد استخدامها زيادة كبيرة عند الأجيال الصاعدة. ولهذا فإن إتاحة المطبوعات

المرجعية وكذلك برامج إتقان اللغة والمصطلحات العلمية وألفاظ الحضارة والاختبارات وغير ذلك مما يخدم تنفيذ التخطيط اللغوي.

جـ- الثقافة اللغوية أو الرأي العام أو المواقف الاجتماعية والنفسية من اللغة ومستوياتها عنصر مهم في التخطيط اللغوي لأهداف مستقبلية محددة. إن تناقض الجهود والآراء لا يؤدى إلى شيء، وتكامل العمل يؤدى إلى النجاح.

٦- التعليم والتدريب

أ- يتطلب تعليم العربية لأبنائها تجديدًا في الرؤية والمحتوى والطرائق. اللغة المنطوقة ينبغي أن تعود لها مكانتها في العملية التعليمية وكذلك مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية والقراءة الموسعة. وهناك خبرات متعددة في هذه المجالات.

ب- تعليم العربية في الخارج مما تهتم به عدة جهات ووزارات في مصر، دعما للعربية في البلدان الإفريقية والآسيوية غير العربية. ومن المهم في هذا الإطار أن يوجه اهتمام كبير لإنتاج المطبوعات والوسائل والاختبارات.

جـ- التدريب له دوره على عدة مستويات، منها تدريب المدرسين لغويا على المادة التي يكلفون بتدريسها، والتدريب اللغوي في مجالات الإدارة والقانون والصحافة بطرائق تنمية المهارات اللغوية.

٧- المنظومة الاتصالية

أ- مراصد المعلومات اللغوية لها دورها في تيسير الحصول على المعلومات لمن يريدها، ومن ذلك إتاحة المعاجم الأحادية اللغة والمزدوجة والمتعددة، والقواعد الصرفية والنحوية والإملائية والقرارات المجمعية

في أصول اللغة والألفاظ والأساليب وغير ذلك مما يجعل مستخدم اللغة يثق في أدائه أو يصححه أو يقومه.

ب- قواعد البيانات اللغوية من أهم مصادر البحث اللغوي، وبصفة خاصة في صناعة المعاجم بأنواعها وفي دراسة بنية اللغة ومستوياتها. ومن مهام المؤسسات اللغوية أن يكون بها بيانات لغوية كبيرة ومتجددة ومتعددة المصادر والأهداف لإفادة المشروعات العامة والبحوث الفردية.

جـ- مراصد المصطلحات أو بنوك المصطلحات تهدف إلى إتاحتها للباحثين والمترجمين والمحررين بعدة لغات مع التعريفات.

د- الترجمة الآلية فيها بحوث قطعت شوطًا كبيرًا في التحليل اللغوي والتنفيذ، وفيها أيضًا صعوبات تتطلب حلولا بمزيد من الدراسات. وآن الأوان أن تظهر نتائجها في الترجمة العلمية والتخصصية.

المصادر والمراجع:

أولاً: مجمع اللغة العربية

- مجمع اللغة العربية، إطلالة تاريخية على قانون المجمع وتعديلاته، إشراف الدكتور محمود حافظ رئيس مجمع اللغة العربية، والأستاذ فاروق شوشة الأمين العام لمجمع اللغة العربية، إعداد شعبان عبدالعاطي، وأحمد حسين، القاهرة ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ/ ٢٠٠٩- ٢٠١٠م، ويتضمن هذا الكتاب: قانون إعادة تنظيم مجمع اللغة العربية رقم ١٤ لسنة ١٩٨٢م، اللائحة الداخلية لقانون مجمع اللغة العربية رقم ١٤ لسنة ١٩٨٢م، اللائحة التنفيذية للعاملين الفنيين بمجمع اللغة العربية، القانون رقم (١١٢) لسنة ٢٠٠٨م، بتعديل بند (ز) مادة (٣) من القانون رقم (١٤) لسنة ٢٠٠٨م، هيئات المجمع وإصداراته، القرار الجمهوري رقم ١١٤٤ لسنة ١٩٦٠م بإنشاء مجمع اللغة العربية ولائحته الداخلية بالقرار الوزاري رقم ٣١ لسنة ١٩٦١م، القرار الوزاري رقم ٣١ لسنة ٦١ باللائحة الداخلية لمجمع اللغة العربية بالجمهورية العربية المتحدة، مرسوم إنشاء المجمع والمراسيم المعدلة له ولائحته الداخلية، القرار الوزاري رقم ٣٩٨٥ لسنة ١٩٣٤م بالتصديق على اللائحة الداخلية للمجمع الملكي للغة العربية، التصديق على لائحة المجمع الثانية.
- عقد مجمع اللغة العربية بالقاهرة عدة مؤتمرات عن قضايا تتصل بالتخطيط اللغوي، وفيها بحوث وتوصيات: اللغة في التعليم (٢٠٠٩)، اللغة العربية في الإعلام (٢٠١٠)، اللغة العربية في المجتمع (٢٠١١)، وقد نشرت البحوث في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة في أعداد تلك السنوات.
- مجمع اللغة العربية، القرارات والتوصيات للمؤتمر الحادي والثمانين «اللغة العربية وعالم المعرفة»، القاهرة ٢٠١٥.

ثانيًا: الجهات الرسمية:

- جامعة الدول العربية إدارة الثقافة وحوار الحضارات، الملتقى التشاوري الأول حول النهوض باللغة العربية، القاهرة ٢٠١٤. أهم ما في هذا الملتقى الرأي بأهمية وضع استراتيجية موحدة للنهوض باللغة العربية.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الكتاب الإحصائي السنوي – التعليم، القاهرة ٢٠١٣. يتضمن بيانات عن المدارس الحكومية والخاصة، التعليم ما قبل الابتدائي والإعدادي، والثانوي بأنواعه والتعليم الأزهري والجامعات الحكومية والخاصة وكذلك المعاهد في السنوات من ٢٠٠١/٢٠٠٢ حتى ٢٠١٢/٢٠١٣.
- قومسيون تنظيم المعارف، تقرير قومسيون تنظيم المعارف، القاهرة ١٨٨٠. وبه بيان لحال اللغة العربية في التعليم واقتراحات التطوير.
- المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب والإعلام، الدورة الخامسة والعشرون ٢٠٠٣–٢٠٠٤، القاهرة ٢٠٠٤. وفيه موضوعات وتوصيات، فيها: تعريب لغة التعليم العالي، أدب الطفل، مستقبل الإذاعات الإقليمية المسموعة والمرئية.
- المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب والإعلام، الدورة السادسة والعشرون ٢٠٠٤–٢٠٠٥، القاهرة ٢٠٠٥. وفيه موضوعات وتوصيات، فيها: الأدب ودوره في التلاقي العربي، الدعوة إلى المصرية ما هي ما لها وما عليها، مشكلات التعليم الإعلامي.
- المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب والإعلام، الدورة السابعة والعشرون ٢٠٠٥/٢٠٠٦، القاهرة ٢٠٠٦. وفيه موضوعات وتوصيات، فيها: اللغة والثقافة بين العوربة والعولمة.

- المجلس الأعلى للثقافة، لجنة التربية، مؤتمر «رؤية لتطوير التعليم في مصر»، القاهرة ٦-٧ مايو ٢٠١٥، التوصيات.
- وزارة التعليم العالي، قانون تنظيم الجامعات المصرية، في سنة ١٩٧٢، القاهرة ١٩٧٢.
- وزارة التربية والتعليم، صالح، زكي، موجز تاريخ الكتاب المدرسي، متحف التعليم، الطبعة الأولى، القاهرة، أبريل ١٩٦٠. وبه قائمة الكتب العربية والمعربة وأسماء المؤلفين والمترجمين الأجانب في القرن التاسع عشر، وتراجم ومؤلفات طلبة البعثات ثم طلبة مدرسة الألسن ثم تراجم ومؤلفات نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وكتب قررتها الوزارة وفيه قائمة بقرارات الوزارة منذ البداية حتى تاريخ طبع الكتاب.
- وهناك توصيات كثيرة أصدرتها مؤتمرات الجمعية المصرية لتعريب العلوم وكذلك جمعية لسان العرب.
- كتبت بعض الشخصيات العامة عدة أوراق وزعت على أعضاء مجمع اللغة العربية، منهم:
- حجاب، صلاح، متى تعود أرض مصر.. وتتكلم عربي؟!، القاهرة، مايو ٢٠١٥.
- الشاعر، صلاح عبدالعظيم، حماية اللغة العربية في الوطن العربي بين التشريع والتنفيذ، القاهرة، مايو ٢٠١٥.

ثالثًا: الدراسات:

- أحمد، سعد مرسى. وعلى، سعيد إسماعيل، تاريخ التربية في مصر، القاهرة ١٩٧٠. وفيه عرض تاريخي حافل بمناقشة الأفكار، ومن القضايا المهمة قضية اللغة العربية والاتجاهات المعادية لها في عهد الحكم البريطاني.

- حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، القاهرة ١٩٩٣، ويتصل بالتخطيط اللغوي موضوعات الفصل الخامس عن المصطلحات والتنمية اللغوية، وكذلك الملاحق.
- عبد الكريم، أحمد عزت، تاريخ التعليم في مصر، القاهرة، ١٩٤٥.
- هذا الكتاب يؤرخ لجوانب شتى عن المؤسسات التعليمية.
- الشيال، جمال الدين، تاريخ الترجمة والحركة الثقافية، القاهرة ١٩٥١.
- وفيه عدة موضوعات منها: المدارس والبعثات والترجمة والتأليف وتأليف المعاجم
- مؤسسة الفكر العربي، لننهض بلغتنا، مشروع لاستشراف مستقبل اللغة العربية، بيروت ١٤٣٣/١٤٣٤هـ - ٢٠١٢م. هذا عمل كبير يقوم على عمل ميداني شامل لفئات متعددة معنية بقضية مستقبل اللغة، وقام بالتحليل وعمل البحوث عنها وتقديم الرؤية نخبة من علماء اللغة من عدد كبير من البلدان العربية.

رابعًا: حول التخطيط اللغوي في عدد من الدول انظر:

- Fishman, J., Ferugson, Ch., Gupta J. D., Language Problems of Developing Nations, John Wiley, New York, 1968.
- Ricnto, Th., Language Policy, Theory and Method. Blackwell Publishing, Malden USA 2006.
- Rubin, J., Shuy, R. (editors), Language Planning, Current Issues and Research, Georgetown University Press, Washington 1973.
- Schiffmann, H. F., Linguistic Culture and Language Policy, Routledge London and New York الأيديلوجية السردية للغة.1996:

الأيديلوجية السردية للغة:
بعض الملاحظات في سياق الحالة السودانية

د.أشرف كمال عبد الحي[1]

ملخص البحث:

تهدف هذه الورقة لإثارة ونقد الأيديلوجية اللغوية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها نظام مستقل عن السياق التاريخي والاجتماعي قابلة للقياس (quantifiable) والسرد الإحصائي(enumerable). الحجة التي تقوم عليها هذه الورقة هي أن الوضع اللغوي-الاجتماعي(sociolinguistic situation) المعاش أكثر تعقيدا وتشابكا مما يُصوِّره هذه المفهوم الإحصائي للغة، وعليه فالتعريف السائد للتعددية اللغوية (multilingualism) هو نتاج لنفس هذه الرؤية الأيديلوجية. تطرح الورقة الاسئلة التالية في سياق الحالة السودانية: كيف يجوز وصف وضع لغوي معين بانه متعدد لغويا بالرغم من صعوبة بل استحالة الإلمام بحدود كل لغة ومتحدثيها بطريقة جازمة ومطلقة؟ ما الذي يجعل بعض الممارسات اللغوية (linguistic practices) «لهجات محلية» والبعض الآخر «لغات رسمية» أو «لغات قومية»؟ ولماذا دائما لا نستخدم وصف «محلية» إلا مع اللغات «غير العربية»؟ وكيف نستطيع التمييز بين ما هو «عربي» «وغير عربي» في ظل الاعتراف بعدم وجود «حدود فاصلة» بين هذه الموارد اللغوية في حالة الاستخدام الفعلي؟و كيف نستطيع التحدث عن «انقراض» لغوي (extinction) في سياق تاريخي يشوبه حراك وتداخل لغوي واجتماعي؟ لمناقشة هذه الأسئلة سأستخدم بعض المفاهيم التحليلية المستلهمة من علم

---

(١) جامعة تبوك -قسم اللغات والترجمة، وزميل بكلية كليرهول كولج - جامعة كيمبردج، البريد الإلكتروني:
aschraff200@gmail.com

اللغة الاجتماعي السيملوجي والاثنوغرافي (semiotic and ethnographic sociolinguistics).[1]

١ - تمهيد

في ندوة شهرية بعنوان «العربية ودورها في إثراء اللغات السودانية» والتي نظمها مجلس تطوير وترقية اللغات القومية بأمدرمان في مايو ٢٠١٥، أكد وزير الثقافة السوداني آنذاك محمد بدوي «أن السودان مستهدف في هويته وثقافته العربية» (صحيفة اليوم التالي ١٦ مايو ٢٠١٥). «وشدد [المسؤول[٢]]- على ضرورة عدم وضع وجعل هذه القيم اللغوية واللهجات السودانية المختلفة في قالب ضيق» (نفس المصدر). وفي الندوة ذاتها علق أستاذنا يوسف الخليفة أبو بكر على صعوبة تحديد اللغات «الغير عربية» قائلا: «نحن منذ السبعينيات من القرن الماضي نتحدث عن عدد هذه اللغات التي تتراوح ما بين ١٢٠ - ١٤٠ لغة ولكننا حتى الآن عجزنا من تحديد هذا العدد بصورة نهائية»، والسبب، في رأيه، هو «التداخل وصعوبة الحدود الفاصلة بين هذه اللغات» (نفس المصدر). ويرى أبو بكر، نقلا عن الصحيفة، «أن اللغات الأخرى غير العربية مثل اللغة النوبية وغيرها تتعرض للخطر والانقراض بسبب الهجرة والنزوح خاصة عند الجيل الثالث لافتاً نظر المؤسسات للتفكير جدياً في هذا الخطر». وفي سياق محاولة وصف الوضع اللغوي في السودان أرجع أبو منقة والخليفة (٢٠٠٨-٦ :٧) صعوبة معرفة عدد اللغات إلى الأسباب المهمة التالية:

---

(١) شكر وتقدير: أود أن أشكر الزملاء التالية أسماؤهم على قراءة مسودة هذه الورقة وعلى اقتراحاتهم المفيدة: عبد الرحمن زهير (جامعة وين ستيت)، ضحوي قاري (جامعة نيالا)، عوض الحسن (جامعة الخرطوم)، ، التيجاني اسماعيل (جامعة تبوك)، أسامة أبو علامة (جامعة تبوك)، خالد شريف (جامعة تبوك)، محمود المحمود (جامعة الملك سعود). كذلك الشكر للزملاء بمركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية على الدعوة الكريمة للمشاركة بهذه الورقة في الندوة الدولية الأولى للتخطيط اللغوي.

(٢) الإضافة من عندي وليست في الأصل.

«ففيما يتعلق بعدد اللغات في السودان نعترف، نحن المشتغلين بقضايا اللغة، بعجزنا عن تحديد عدد لغات السودان حتى الآن رغم انشغالنا بذلك منذ زهاء الثلاثين عاما...وقد لا يسع المجال هنا لذكر كل الصعوبات المتعلقة بهذا الأمر، إلا أن من بينها صعوبة رسم الخط الفاصل بين اللغة واللهجة، ومنها أيضا أن اللغة الواحدة قد تتخذ أسماءً مختلفة في أماكن مختلفة ... ومنها كذلك قلة العلماء المتخصصين في المجال. ولكن أهمها عدم اهتمام الدولة بقضايا اللغة بصورة عامة ومسألة تحديد عدد لغات السودان بصورة خاصة».

وعلى هامش هذه الملاحظة أضاف الباحثان (٦ :٢٠٠٨) المعلومة التاريخية التالية: «بدأ العمل في تنفيذ مشروع المسح اللغوي في السودان بواسطة معهد الدراسات الأفريقية والأسيوية، جامعة الخرطوم منذ عام ١٩٧٢م ولكن لم تتجمع أطرافه حتى الآن للوصول إلى تحديد عدد لغات السودان. من المؤمل أن نتمكن من ذلك في غضون السنوات القليلة القادمة بإذن الله».

في ضوء الملاحظات أعلاه حول الوضع اللغوي في السودان، تهدف هذه الورقة المختصرة لإثارة ومناقشة الأسئلة التالية: (١)كيف يجوز وصف وضع لغوي ما بأنه متعدد لغويا بالرغم من صعوبة بل استحالة الإلمام بحدود كل لغة ومتحدثيها بطريقة جازمة ومطلقة؟ (٢) كيف نستطيع التحدث عن «انقراض» لغوي (extinction) ما دمنا لا نستطيع تمييز حدود لغة من أخرى؟(٣) ولماذا دائما لا نستخدم وصف «محلية» الا مع اللغات «غير العربية»؟ وكيف نستطيع التمييز بين ما هو «عربي» «وغير عربي» في ظل الاعتراف بعدم وجود «حدود فاصلة بين هذه اللغات» ؟(٤) وهل ارتباط لغة بزمان ومكان معين هو ما يجعلها «محلية» (local)؟ ولكن هل هناك ممارسة لغوية (linguistic practice)خارج إطار التاريخ والثقافة؟

مستخدما بعض المفاهيم التحليلية المستلهمة من علم اللغة الاجتماعي السميولوجي والاثنوغرافي (semiotic and ethnographic sociolinguistics)،

في الجزء التالي من الورقة سأناقش التعريف السائد للغة في علم اللسانيات الحديث والذي تأسس عليه علم التخطيط اللغوي. المفهوم الذي تتبناه هذه الورقة يُعرِّف اللغة بأنها شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية (a form of social practice). مستخدما هذه المفاهيم كإطار نظري، في الجزء الثالث سأحاول مناقشة الأسئلة موضوع الورقة، وفي الجزء الأخير سأختتم الورقة بالدعوة إلى التركيز على اللغة من منظور اثنوغرافي خطابي باعتبارها شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية.

٢ -اللغة بوصفها ممارسة اجتماعية
Language as social practice

يعتبر حقل التخطيط والسياسة اللغوية (Language planning/policy) من أبرز فروع علم اللغة الاجتماعي (sociolinguistics) والذي يهتم بدراسة اللغة في سياقها التاريخي والاجتماعي. يهدف التخطيط اللغوي ، في إحدى تعريفاته الرئيسة، إلى إيجاد حلول للمشاكل اللغوية والاجتماعية التي تكون اللغة احدى أسبابها (Haugen ١٩٥٩; Fishman ١٩٨٤; Ricento ٢٠٠٦). فإذا استخدمنا الإطار الوصفي الذي اقترحه هوغن (Haugen ١٩٥٩) فيمكن تعريف التخطيط اللغوي بأنه عملية تشمل عدة مستويات منها «اختيار» (selection) لسان أو لغة معينة والتخطيط لها لتصبح لغة رسمية أو معيارية (standard) من خلال عملية التدوين (codification) أي وضع قواعد ونظام كتابي لها، وتطويرها (elaboration) من خلال رفدها بمصطلحات جديدة لتخدم أغراض وظيفية محددة، واخيرها تطبيقها (implementation) أي وضع هذه اللغة موضع التنفيذ من خلال جعلها لغة تواصل في مؤسسات الخدمة المدنية ولغة تدريس في المؤسسات التعليمية.

وتُقسِّم أدبيات هذا التخصص التخطيط اللغوي إلى عدة أنواع أشهرها النوعان اللذان اقترحهما هاينز كلوس (Kloss ١٩٦٩) وهما «تخطيط الوضع اللغوي» (status planning) و«تخطيط المتن اللغوي»(corpus planning). فالنوع الاول غالبا ما يتعلق بالتشريع السياسي أو المؤسسي لوضع لغة ما في الدولة أو المؤسسة المعنية كالقرارات المتعلقة باختيار اللغة الوطنية او الرسمية للدولة ولغة التعليم. أما النوع الثاني من التخطيط فيهتم بالتغيير الذي يطرأ على البنية الداخلية للغة نتيجة للأنشطة التي يقوم بها علماء اللغة كتوسيع وتحديث قاعدة مفردات اللغة وتدوين اللغات غير المكتوبة وغيرها من العمليات الفنية التي من شأنها أن تحدث تغييرا في شكل ووظيفة اللغة المستخدمة (لمناقشة وتعريف مستفيض لهذا التقسيم وغيره في أدبيات المجال أنظر: المحمود ٢٠١٥).

هناك عدة أهداف للتخطيط اللغوي منها على سبيل المثال لا الحصر تلك التي تهدف إلى «تنقية» اللغة (linguistic purification) من الشوائب والألفاظ الدخيلة من اللغات الأخرى بُغية الحفاظ على الهوية الوطنية. وأشهر الأمثلة لهذا النشاط هو ما تقوم به مجامع اللغة (language academies) وحديثا المعاهد والجامعات بالإضافة إلى الهيئات الحكومية المنوط بها تطبيق سياسات الدولة اللغوية (language commissions/committees/boards) (لمناقشة هذه المؤسسات أنظر: Joseph ١٩٨٧; Milroy and Milroy ١٩٨٥) وكذلك أيضا يسعى علم التخطيط اللغوي إلى إصلاح(language reform) وتدوين وتطوير الأنظمة الكتابية(codification) ، وإحياء اللغات الميتة والمحافظة على اللغات المهددة بالانقراض (language revival and language maintenance) وذلك من خلال عمليات القياس(standardisation) والتي تهدف إلى تحديث اللغة وجعلها مواكبة للعصر(Nahir ١٩٧٧)

بعد هذا التعريف لعلم التخطيط اللغوي، أود أن أطرح السؤال التالي: ماهي الأيديلوجية اللغوية(language ideology) التي تأسس عليها هذا المجال في

شقيه النظري والعملي؟ وما هو السياق التاريخي الذي ظهر فيه علم التخطيط اللغوي؟ الإجابة على هذين السؤالين تشكل الخلفية النظرية التي من خلالها يمكن مناقشة الأسئلة التي تم طرحها في مقدمة هذه الورقة البحثية. ما أود طرحه هو نقد لمفهوم اللغة الذي تأسست عليها أدبيات علم التخطيط اللغوي. ولكن قبل ذلك يجب تعريف بعض المفاهيم التي من خلالها سأستعرض إشكالية مفهوم اللغة في النظرية السائدة للتخطيط اللغوي. أحد هذه المفاهيم هو « الأيديلوجية اللغوية» (language ideology) وأستخدمه هنا بالمعنى الشائع في فرع الأنثربلوجية اللغوية (linguistic anthropology) باعتبارها تمثل مجموعة الأفكار والمعتقدات التي تتمحور حول اللغة واستخداماتها والتي تنتشر بين أفراد مجتمع ما والتي تستخدم للتأثير على السياسات العامة من أجل المحافظة على الوضع الراهن أو تغييره (سليمان ٢٠١٥ Kroskrity ٢٠٠٠; Silverstein ١٩٧٩; Schieffelin et al. ١٩٩٨;). بمفرادات اصطلاحية أخرى، الأيديلوجية اللغوية هي الخطاب الثقافي (cultural discourse)، أي حزمة المرئيات والمعطيات (على حسب تعبير عبد الحق ١٩٩٦) والتي من خلالها يتم انتاج وتأويل وتقييم المُنتج اللغوي للأفراد والمجموعات خاصة في أبعاده الرمزية المتعلقة بالهُوية والسلطة Foucault ١٩٨١) ; بغورة ٢٠٠٢). اللغة من هذا المنظور هي ممارسة اجتماعية بمعنى أنها نتاج للتفاعل الاجتماعي وهذا يعني أن ما يحكم قيمة اللغة ووظائفها في المجتمع ليس بنيتها الداخلية فحسب بل الشروط غير اللغوية: الظروف التاريخية والاجتماعية التي تأثر على انتاج وتأويل السلوك اللغوي في شتى أشكاله المتباينة (Fairclough ٢٠٠١) . هذا التعريف الاجتماعي للغة يعني ببساطة أن الممارسة اللغوية إذا عُزِلت عن سياق استخدامها بهدف التحليل أو حتى التطوير فإننا في هذه الحالة نتحدث عن مفهوم للغة هو نتاج للفكر اللساني حول اللغة (metalanguage). أي إذا استلهمنا المنظور البنيوي في نسخته الديسوسيرية (Saussurean structuralism) فإننا نتحدث عن لغة

موجودة في الكتب والقواميس على شكل قواعد وقوانين مجردة (langue) بمعزل عن استخدامها الفعلي عن طريق الفاعلين (agents) بمختلف توجهاتهم وأغراضهم لها (parole): لغة خارج الإطار الأيديولوجي اللغوي الذي يصنعه الفرد الاجتماعي عن طريق التفاعل والكفاح التاريخي. من الأمثلة التي ضربها سليمان (٢٠١٥) في سياق اللغة العربية كتعبير عنما سماه «القلق اللغوي» عبارات مثل «اللغة العربية في خطر»، «الزحف على اللغة العربية»، «وتهديد الأمن القومي»، «لغة القرآن في خطر» وغيرها من الشعارات الأيديلوجية التي تهدف في ظاهرها إلى «حماية» اللغة من «الفساد» (corruption) في ظاهرها ولكن تساهم بقصد أو بدون قصد، إلى تكريس أو إعادة انتاج وضع اجتماعي بعينه. هذا لا يعني أن هذه النظرة للغة تمثل الأيديلوجية اللغوية المطلقة للعربية فهناك في أي مجتمع أو مؤسسة أكثر من خطاب أيديولوجي وغالبا ما تتداخل وتدخل هذه الأنساق التقييمية(patterns of evaluation) في علاقات تشوبها ديناميكيات الاستيلاء والتنافس من أجل فرض رؤية أيديلوجية محددة على العالم المعاش.

إذا استصحبنا المفهومين أعلاه للغة كممارسة اجتماعية ومفهوم الأيديلوجية اللغوية كخطاب ثقافي حول اللغة فسنجد أن علم التخطيط اللغوي في ثوبه الرئيس (the mainstream) قد تأسس على منظور فكري يتعامل مع اللغة باعتبارها أداة تواصلية (means of communication) محايدة (neutral) ومستقلة (self-contained) باعتبارها مبنية على نظام قواعدي (صرفي-صوتي) غير متفاعل (لا يؤثر ولا يتأثر) بالسياق التاريخي والاجتماعي الذي يستخدم فيه. إذن هذا المفهوم يتعامل مع اللغة باعتبارها نظام شكلي (form) مكون من أصوات وقواعد نحوية ذات دلالات (meaning) ثابتة وواضحة يستخدمه أفراد المجموعة للتعبير عن أفكارهم. من ثم فأن أي استخدام لغوي يكون مصاحبا بمحمول أيديولوجي غير وارد في هذه النظرية اللغوية التي قام

عليها علم التخطيط اللغوي. تتضِح هذه النظرة الاقصائية للسياق الاجتماعي والتاريخي للغة في تقسيم العمل وأنواع التخطيط اللغوي التي تحدثنا عنها أعلاه من خلال الفرضيات التي قامت عليها. فعلى سبيل المثال انحصر جل اهتمام اللغويين على تخطيط المتن اللغوي (corpus planning) وتُرِك تخطيط الوضع اللغوي للسياسيين، والافتراض المبطن في هذا التقسيم الأيديولوجي هو أن تخطيط المتن ليس فقط هو ما جعل التخطيط اللغوي وعلم اللغويات الحديث بصوة عامة يتّسِم بالعلمية على قدم المساواة مع العلوم الطبيعية كالفيزياء والرياضيات (أنظر: Baldauf and Luke ١٩٩٠). بعبارة أخرى، اعتماد التصنيف الذي اخترعه كلوس (Kloss ١٩٦٩) كأرضية لتقسيم العمل في علم التخطيط اللغوي قد أحدث شرخا بين اللغة وعالم السياسة والمجتمع (Williams ١٩٩٢).

والافتراض الثاني، كنتيجة لاعتماد تصنيف كلوس (Kloss) العجيب، هو أن الخيارات والعمليات الفنية التي يقوم بها اللغويون من تأطير وتحديث تبدو وكأنها لا تحمل ولا يترتب عليها أي نتائج سياسية. وعليه كما أشار ياسر سليمان فالقلق اللغوي المتمثل في الشكاوى الصاخبة بانهيار مستوى اللغة غالبا ما يظهر في لبوس الرأي العلمي المستقل بالرغم من أن أمر اللغة كله سياسيا واجتماعيا كما أمر المجتمع والسياسة له بعده اللغوي والخطابي. يقول سليمان (٢٠١٥): «القلق اللغوي العربي ليس ظاهرة لغوية في أساسه، بل هو في الدرجة الأولى ظاهرة سياسية تتقمص مظهر اللغة. إن صح ذلك فلا بد أن نقبل إذن بأن أيديولوجيا اللغة العربية مادة تنتمي إلى علوم السياسة والمجتمع، كما تنتمي في الوقت ذاته إلى طلبة اللسانيات. ولا بد أن نقبل أيضا بأن محاولات التصدي للقلق اللغوي العربي على أنه ظاهرة لغوية بحتة، على شاكلة اللسانيين المحدثين من العرب، قد لا تأتي أكلها المرجوة، لأنها تجعل من السياسي والاجتماعي أمرا لغويا يتطلب حلولا لغوية». إحدى النتائج المترتبة على هذا التعريف المجرّد للغة

هو أنه لم يصبح من الممكن توثيق (documentation) وتجريد (abstraction) الاستخدام الفعلي للغة ومن ثم تسميته وتلخيصه باعتباره ينتمي إلى لسان معين (اللغة العربية أو لغة الدينكا أو الدناقلة) فحسب؛ بل أصبح من السهل بمكان الحكم باطمئنان على الوضع اللغوي في الدولة المعنية ما إذا كان أحادي اللغة (monolingual) أو ثنائي اللغة (bilingual) أو متعدد اللغة (multilingual) وما إذا كانت لغاته المحلية وغير المحلية مهددة بالاندثار. وهذا ليس مستغربا إذا ما استدركنا أن أدبيات التخطيط اللغوي خاصة المتعلقة بترتيب اللغات من حيث الوضع الاجتماعي في بلد ما وسن قوانين استخدامها في المجالات الرسمية ارتبطت بالفكر الاقتصادي الرأسمالي السائد في فترة الخمسينات والستينات والذي تجسده نظرية التطوير (Development) والتحديث (modernization theory)، والذي تقوم ركائزه على تقسيم العالم إلى دول متحضرة/متقدمة ودولة نامية/متخلفة (Tollefson ١٩٩١; Ricento ٢٠١٥) . وقد انعكست هذه الأيديولوجيات اللغوية في عنونة بعض الأعمال المؤسِّسة للمجال آنذاك مثل كتاب «المشكلات اللغوية في العالم الثالث» (Language Problems of Developing Nations) والذي قام بتحريره فيشمان وآخرون (Fishman et al ١٩٦٨) (لمراجعة نقدية لهذه الأعمال أنظر عبد الحق ١٩٩٦، Williams ١٩٩٢). وتسيطر على هاتين النظريتين أيديلوجية الفكر الرأسمالي والذي يوحي بأن سر نجاح وتقدم وتماسك المجتمع الأوربي بالمقارنة مع المجتمعات النامية في العالم الثالث هو التجانس اللغوي(linguistic homogeneity) . وعليه، كما يقول هذا الزعم، إذا أرادت الدول النامية أن تحذو حذو الدول الاوربية فعليها أن تتخلص من نِقمة التباين الاجتماعي واللغوي(sociolinguistic diversity) من خلال سياسات لغوية وتعليمية فوقية صارمة (هذا الرأي الاستعلائي عبّرَت عنه بوضوح الكاتبة كارل إيستمان Eastman ١٩٨٣) . ويعلق عبد الحق (١٢٠:١٩٩٦) على هذه الأيديلوجية الأوربية للغة متسائلا: «وهكذا نجد أن التخطيط اللغوي

يدور في رحى الفكر الاقتصادي الرأسمالي وفلكه ضمن بيئة محيطية معينة في الدول الغربية. والأسئلة التي تثار هنا هي: هل يصلح التخطيط في الدول المتقدمة للدول النامية مع اختلاف الأيديلوجية الفكرية، والبيئة المحيطة لكل منهما؟ ثم هل يمكن فصل التنمية والتخطيط اللغوي عن التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية؟ وهل يمكن أن يتم التخطيط اللغوي بمعزل عن الأسس الأيدلوجية؟». المغزى من وراء هذه الأسئلة المهمة هو التأكيد على أننا لا يمكن فصل التخطيط اللغوي عن الأيديلوجية اللغوية (أو المرئيات والمعطيات على حسب عبارة عبد الحق) الذي تأسست عليه تعريفاته وأنشطته. والإشكالية هنا هي أن علم اللغة الحديث خاصة من زاوية تشومسكي (Chomsky ١٩٥٧) يتدثر بثوب العلمية وكأنه لا يعمل من خلال أيديلوجية لغوية محددة (لمراجعة نقدية أنظر: Joseph and Taylor ١٩٩٠; Newmeyer ١٩٨٦).

إذن الهدف من هذا الفرع من اللغويات التطبيقية هو المساهمة في بناء دول العالم الثالث على نسق أيديولوجي هو في الأصل من بنات أفكار اللغويين لأنه يعكس الواقع الأوربي بصورة مثالية(ideal) وكأن أوربا قرية صغيرة خالية من أي تنوع لغوي ملحوظ (بل حتى البيت الواحد لا يخلو من تنوع لغوي ناهيك عن حي/قرية/مدينة). الخلاصة هنا أن علم اللغة الأوربي الحديث وفروعه مثل علم التخطيط اللغوي قد تأسس على مفهوم للغة هو في الاصل «أسطورة» (myth) كما سماه روي هاريس (Harris ١٩٨١)، أي أنه بُنِيَ على مجموعة من الافتراضات الخيالية التي اخترعها فلاسفة اللغة الغربيين أصحاب المنطق الرياضي و تم فرضها على أرض الواقع باعتبارها الواقع نفسه وليس نموذجا خياليا للواقع الاجتماعي المعقد (أنظر أيضا: Bourdieu ١٩٩١). إن الاستخدام اللغوي أكثر تعقيدا من ذلك الذي يتم تصويره على سبيل المثال في النظريات التوليدية لتشومسكي (Generativist theory) وغيرها و التي تفصل اللغة عن العالم المحيط بها. إذن المطلوب في علم التخطيط اللغوي هو تبني المنظور

الاندماجي(integrationist) الذي نادى بها رُوي هاريس (Harris ١٩٨١) ، أو الاثنوغرافي (ethnographic) الذي دعا إليه ديل هايمز (Hymes ١٩٩٦) والذي ينظر إلى اللغة باعتبارها جزء من البيئة الاجتماعية التي تستخدم فيها، هذا إذا أردنا أن نفهم العلاقة الجدلية التاريخية بين اللغة والمجتمع. بعبارة أخرى، ليظل علم التخطيط اللغوي فرعا من اللغويات الاجتماعية استوجب عليه إنقاذ مفهوم اللغة من براثن المنظور البيلوجي التشومسكي وإعادته إلى المجتمع.

٣ - الوضع اللغوي في السودان: خلفية تاريخية

يتسم الوضع اللغوي في السودان بصورة عامة ببعض الخصائص التاريخية والاجتماعية والاقتصادية التي تميزه عن الأوضاع المتقاربة الأخرى من جانب، وتجعله متشابها أو مرتبطا بها من جانب آخر. أهم ما يميّز الوضع اللغوي في السودان ليس فقط التعدد والتباين اللغوي - فهذه سمات عامة تميز أي سياق اجتماعي إنساني - بل المنظار الذي يُقيّمُ به هذا التباين على المستوى الرسمي من خلال سن سياسات لغوية معينة من جانب، ومن الجانب الآخر معايشة هذا التباين اللغوي كسلوك ونشاط اجتماعي يومي. بعض المعلومات الديموغرافية والتي غالبا ما يستخدمها اللغويون كمؤشرات للتباين اللغوي في السودان تتمثل في المساحة وتعداد السكان وعدد اللغات (واللهجات) بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والسياسي للدولة.

يبلغ تعداد السكان الحالي في جمهورية السودان ٣٨،٢٩٧،٠٠٠ نسمة، وتقع جمهورية السودان في الجزء الشمالي الشرقي من أفريقيا. ويحدها من الشرق إثيوبيا وإريتريا ، ومن الشمال مصر وليبيا، ومن الغرب تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى، ومن الجنوب دولة جنوب السودان. استقل السودان عن

بريطانيا في يناير ١٩٥٦. وإبان فترة الاستعمار؛ كان جل اهتمام السياسة اللغوية الاستعمارية المتطرفة استئصال اللغة العربية من جنوب السودان لأسباب دينية (انظر الجزء التالي للمزيد من التفاصيل حول السياسة الثقافية واللغوية التي انتهجها الاستعمار البريطاني في السودان). اشتعلت الحرب الأهلية في جنوب السودان قبيل الاستقلال بين الحكومة المركزية في شمال السودان، والحركات المتمردة في الجنوب نتيجة لخلافات سياسية حادة حول نظام الحكم والتوزيع العادل للثروات الثقافية والاقتصادية. وتخللت الحرب فترات سلام متقطعة حتى انتهاء الحرب باتفاقية سلام سنة ٢٠٠٥م تعرف باتفاقية السلام الشامل Comprehensive Peace Agreement أو اختصارا باتفاقية نيفاشا (نسبة لتوقيع الاتفاق في مصيف نيفاشا بكينيا). وقد تعاقبت على السودان حكومات عدة؛ عسكرية وديمقراطية كان آخرها حكومة الإنقاذ الوطني التي استولت على السلطة عن طريق انقلاب عسكري في ٣٠ يونيو ١٩٨٩ أطاح بالنظام الديمقراطي المنتخب حينها.

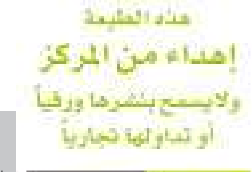
فيما يتعلق بعدد اللغات في السودان فيعرض موقع إثنولوغ (Ethnologue) المعلومات التالية:

«عدد اللغات الفردية المدرجة للسودان هو (٧٨) لغة، منها (٧٦) لغة حية ولغتان منقرضتان. ومن بين اللغات الحية (٣) لغات مستخدمة على مستوى المؤسسات و (١٧) لغة في حالة التطوير و(١٢) لغة آمنة من الانقراض و(٣٣) لغة في خطر و (١١) لغة في حالة انقراض».(١)

ويسمي موقع إثنولوغ اللغات التالية كلغات رئيسية (principal languages) في السودان: اللغة الانجليزية (English language) اللغة العربية الفصحى

---

(١) هذه ترجمة بتصرف للنص الإنجليزي:
"The number of individual languages listed for Sudan is .78 Of these 76 ,are living and 2 are extinct. Of the living languages, 3 are institutional, 17 are developing, 12 are vigorous, 33 are in trouble, and 11 are dying" (Ethnologue: Sudan, accessed 24 October 2015)



(Standard Arabic) العربية السودانية المحكية (Sudanese Spoken Arabic)

(للاطلاع على التوزيع الجغرافي للغات في السودان أنظر الخريطة أدناه).

خريطة: التوزيع الجغرافي للغات في السودان

وفيما يتعلق بوضع وتاريخ اللغة العربية في السودان؛ فالراجح هو أن العربية دخلت السودان بصورة ملموسة عن طريق العرب البدو في الفترة من القرن السابع والقرن السادس عشر الميلاديين وذلك عبر بلاد البجة والنوبة، ومن ثم انتشرت اللغة العربية في أنماط لغوية مختلفة (كلغة أولى أو إضافية أو منفردة) وأصبحت جزء من النسيج اللغوي لمعظم المجموعات السودانية (أبو منقة والخليفة٢٤ :٢٠٠٨). أما فيما يتعلق بالوضع السياسي للغة العربية (status planning)، فباستثناء دستور ٢٠٠٥ والذي تأسست معظم بنوده على اتفاق السلام الشامل حينها، فقد نصت كل دساتير السودان منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا على أن اللغة العربية منفردة هي اللغة الرسمية للدولة. أما ما يتعلق بوضع «اللغات المحلية» وغيرها فقد وردت في عدد قليل من الاتفاقيات؛ ومن أهم هذه الاتفاقيات اتفاق أديس أبابا (١٩٨٣-١٩٧٢) واتفاق نيفاشا (٢٠١١-٢٠٠٥). نصت السياسة اللغوية التي احتواها اتفاق أديس أباب على التالي: «اللغة العربية هي اللغة الرسمية في السودان - والإنجليزية لغة رئيسية في الإقليم الجنوبي، دون المساس باستعمال أي لغة أو لغات قد تخدم ضرورة عملية لأداء مهام الإقليم التنفيذية والإدارية» (أبو منقة والخليفة ٢٠٠٨:٣٥). أما أتفاق نيفاشا أو اتفاقية السلام الشامل فقد ذكرت تحت بند «اللغات» السياسة اللغوية التالية[١]:

١. تعتبر جميع اللغات المحلية لغات قومية يجب احترامها وتنميتها وتعزيزها.

٢. اللغة العربية هي اللغة المنطوق بها على أوسع نطاق في السودان.

٣. تكون اللغة العربية باعتبارها اللغة الرئيسية على الصعيد القومي واللغة الانجليزية، اللغتين لأداء أعمال الحكومة القومية ولغتي التدريس في التعليم العالي.

(١) يمكن تنزيل وقراءة نص الاتفاقية من موقع المفوضية القومية للانتخابات - جمهورية السودان.

٤. علاوة على العربية والانجليزية يجوز لهيئة التشريع في أي مستوى من مستويات الحكم اعتماد أي لغات وطنية أخرى كلغات عمل رسمية على مستواها.

٥. لا يجوز التعصب ضد استخدام أي لغة منهما على أي مستوى من المستويات الحكومية أو التعليمية.

كما رأينا فقد أشارت الاتفاقيتان إلى الموارد اللغوية -باستثناء العربية- بعدة أوصاف منها «لغات محلية»، «لغات قومية»، «لغات وطنية» ، «لغات أصلية»[١] وغيرها من القيم السياسية للغة (status-planning values). من الملاحظ كذلك - كما أشار أبو منقة والخليفة - أن السياسيين (أي الدولة) لا يكترثون أو حتى يجتهدون لمعرفة أو ذكر «عدد» اللغات في السودان في هذه الوثائق الرسمية. والجدير بالملاحظة أيضا أن من يجتهد في معرفة أو إحصاء اللغات في السودان هم اللغويون أنفسهم بصورة مقلقة. وبالرغم من فشل كل برامج المسح اللغوي في تحديد عدد اللغات السودانية حتى الآن؛ يأمل أبو منقة والخليفة في أن يتوصل علماء التخطيط اللغوي إلى معرفة عدد اللغات السودانية بصورة أدق في السنوات القليلة القادمة. وفي هذا السياق تفرض الأسئلة التي طرحها الباحث في مقدمة هذه الورقة نفسها هنا: (١) كيف يجوز وصف وضع لغوي ما (language situation) بأنه متعدد لغويا بالرغم من صعوبة بل استحالة الإلمام بحدود كل لغة ومتحدثيها بطريقة جازمة ومطلقة؟ (٢) كيف نستطيع التحدث عن «انقراض» لغوي (extinction) ما دمنا لا نستطيع تمييز حدود لغة من أخرى؟ ما الذي يجعل بعض الموارد اللغوية «غير عربية» ما دمنا نعترف بان هناك تداخل اجتماعي نتيجة لعوامل تاريخية واقتصادية (هجرات ونزوح

---

(١) النص الانجليزي لاتفاقية نيفاشا يعتبر «اللغات غير العربية في السودان «لغات أصلية» «ولغات قومية»:All indigenous languages are national languages which shall be respected, developed and promoted (for the English version see the website of the National Election Commission).

وحروب ... إلخ)؟ (٣) ولماذا دائما لا نستخدم وصف «محلية» إلا مع اللغات «غير العربية»؟ وكيف نستطيع التمييّز بين ما هو «عربي» «وغير عربي» في ظل الاعتراف بعدم وجود «حدود فاصلة بين هذه اللغات» ؟ (٤) وهل ارتباط لغة بزمان ومكان معين هو ما يجعلها «محلية» (local)؟. سأناقش هذه الاسئلة في الجزء التالي من الورقة.

٤ - الايديلوجية السردية للغة (enumerative ideology of language): مناقشة في سياق الحالة السودانية

بداية يجب أن نفرِّق بين السياسة اللغوية الرسمية (official language policy) والتي تُهتم بالتشريع السياسي الفوقي (top down) لوضع لغة ما بالمقارنة مع لغات أُخرى وبين الوضع اللغوي-الاجتماعي بصورة عامة (sociolinguistic situation) والذي يعتبر أكثر تعقيدا ويحتاج لأدوات بحثية ذات حساسية عالية . فالسبب وراء صعوبة الإلمام بعدد اللغات أو اللهجات في السودان ليس في صعوبة التفريق بين اللغة واللهجة كما تَدّعي بعض أدبيات المجال، بل السبب هو أن الأيديلوجية اللغوية السائدة في المجال، والتي أشرنا إليها أعلاه، تصور اللغة باعتبارها شيء ثابت (static object) يمكن أن يُجمع ويُطرح بمعزل عن السياق الذي استخدمت فيه. إن الزعم بأن هناك لغة نقية ('pure language') أو لغة محلية مؤطرة بحدود يضع اللغة- كما أشرنا- خارج إطار عجلة التاريخ والصراع الاجتماعي. وهذا المفهوم للغة الذي لايزال بين ظهرانينا هو اختراع مرتبط بظهور أيديلوجية الدولة الحديثة. وقد لعب الاستعمار الأوربي والنشاط الكنسي تحت مظلته دورا فاعلا في اختراع فواصل لغوية وإثنية بين مجموعات هي في الأصل متداخلة، وقد تبنّت الحكومات القومية هذه الخارطة اللغوية الاستعمارية كبنية تحتية لسياساتها اللغوية وتسبب ذلك في ظهور وتأصيل نظام يقوم على التمييّز واللامساواة في توزيع الموارد المادية والمعنوية على

أسس ثقافية مثل اللغة وغيرها (أنظر: (Bassiouney ٢٠٠٩; Benrabah ٢٠١٣; Sharkey ٢٠٠٨ . فعلى سبيل المثال، اتّبع الاستعمار البريطاني في السودان (١٨٩٨-١٩٥٦) سياسة لغوية صارمة لم يكن الهدف منها إزاحة اللغة العربية من جنوب السودان حينها فحسب، بل الأهم هو انتاج «لغات محلية» خاصة بالجنوب على نسق المفهوم الأيديولوجي الأوربي للغة الذي تعرضنا لملامحه أعلاه. هذا لا يعني عدم وجود «لغات» في جنوب السودان أو في شماله قبل بداية الاستعمار البريطاني، بل ما لم يكن شائعا هو المفهوم المجرد للغة والذي تمت صناعته من خلال تقنية القواميس والأنظمة الكتابية والتي كانت هي نفسها ساحة عراك بين المبشرين المسيحيين والإداريين البريطانيين حينها. فهدف المنظمات التبشيرية كان هو نشر المسيحية باللغات المحلية وليس بالإنجليزية باعتبار أن الاخيرة ارتبطت في أذهانهم بالحداثة الأوربية والتي من شأنها- في رأيهم- أنها تحمل جرثومة العلمانية. أما العربية فكان ينظر إليها بأنها أشد فتكا لارتباطها - لديهم - بالإسلام. أما الإدارة البريطانية والتي لم يكن دافعها ديني بل كان رأسمالي براغماتي فقد كانت في أول عهدها أكثر ميولا لاستخدام شكل من أشكال اللغة العربية باعتبارها لغة مشتركة، ولكنها في أواخر عهدها تبنت سياسة كان الهدف منها فصل الجنوب عن الشمال. وعليه تحت ضغط المنظمات الكنسية وافقت الإدارة البريطانية على منع استخدام العربية في الجنوب باعتبارها ارتبطت في أذهانهم بالإسلام (لمناقشة مستفيضة عن السياسات اللغوية في ظل الاستعمار البريطاني للسودان أنظر Abdelhay et al. ٢٠١١). أما في شمال السودان فقد كان أول من أعلن اللغة العربية كلغة رسمية والإسلام كديانة رسمية لهذا الجزء من السودان الحديث حينها هو الاستعمار البريطاني نفسه (أنظر: (Abdelhay et al ٢٠١١; Miller ٢٠١٠. وقد قامت الحكومات الوطنية المركزية المتعاقبة على محاولة فرض هذا التصور الأيديولوجي لشمال السودان على جميع أنحاء السودان وخاصة جنوب

السودان من خلال سياسات التعريب وربطها بالإسلام كإطار تبرر به سطوتها وفرض هيمنتها على الموارد السياسية والاقتصادية. هذه الهيمنة أصبحت أكثر وضوحا من خلال فرض اللغة العربية كلغة التدريس في المؤسسات التعليمية منفردة (أنظر: أحمد ٢٠٠٩ ، محمود ١٩٨٤).

كذلك أحد أهم الاحداث في سياق الاستعمار البريطاني و التي كان الهدف منها هو تخطيط وكتابة (ما سيعرف لاحقا) باللغات المحلية هو مؤتمر الرجاف ١٩٢٨م في جنوب السودان . يعتبر هذا المؤتمر حدث تاريخي ليس لأن التدوين اللاتيني أنتج رؤية محددة للغة «المحلية» والتي لاحقا تم فرضها على السكان المحليين كلغة تدريس في المدارس فحسب، بل لأن الخيال الاوربي لما هو «محلي» قد تم فرضه على المحليين أنفسهم. إذن نحن هنا لا نتحدث عن مفهوم لغة «أصلية» أنتجتها الطبيعة، هذا إذا كانت الطبيعة وليس البشر هم من يصنعون اللغة، بل عن خطاب ثقافي أوربي أنتج هذه اللغة كواقع مادي لتنظيم المجتمع. إن مخرجات هذا المؤتمر وتنفيذها ترتبت عليها نتائج مادية خطيرة حيث أصبحت اللغات التي تم ترشيحها لعمليات تخطيط المتن (corpus planning) تمثل العمود الفقري للعملية التعليمية وشُيِّدت عليه فوارق وفواصل اجتماعية واقتصادية بين أفراد ومجموعات هي في الاصل متداخلة (لاحظ: التداخل لا يعني إطلاقا أن هذه المنظومات الاجتماعية متجانسة من حيث التكوين الداخلي). الاستعمار البريطاني ساهم في صناعة فوارق لغوية واجتماعية واقتصادية مستخدما هذا المفهوم الأيديولوجي للغة كجزء من «سياسة فرق تسد»، وقد انتج هذا المران جغرافية ثقافية سياسية تقوم على الثنائيات (شمال-جنوب، لغة عربية - لغات محلية، إسلام - مسيحية، عربي-أفريقي ....، الخ).

كذلك الأهم أننا الآن، في سياق الاستعمار الأوربي، بتنا نستطيع أن نتحدث عن مجتمع متعدد اللغات (على حسب المفهوم الأوربي للغة) لأننا ببساطة يمكن أن

نتخيل الآن أن لكل لغة محلية حدودها الإثنية والجغرافية الفاصلة. ومن الأهمية أيضا بمكان أن العربية الآن لم يعد يُنظر اليها باعتبارها «محلية» (أي جزء من الوضع اللغوي الاجتماعي للمنطقة) بل لغة دخيلة يجب محاربتها واقتلاعها. هذه الأيديلوجية الأوربية للغة والتي تقول أن اللغات يمكن سردها أو إحصائها يمكن النظر اليها باعتبارها جزء من المشروع الاستشراقي(Orientalism) الأوربي الذي أشار إليه إدوارد سعيد(Said ١٩٧٨) والذي يصوِّر أوربا بأنها متجانسة لغويا بالمقارنة مع العوالم غير- الأوربية والتي يصوِّرها بالمقابل بأنها متباينة ومتغايرة ثقافيا ولغويا. ولكن إذا حاولنا تطبيق هذه الأيديلوجية السردية للغة (enumerative ideology of language، أنظر: Makoni and Pennycook ٢٠٠٧)، فالنتيجة هي الفشل المتوقع في التوصل إلى إحصاء دقيق حول عدد الموارد اللغوية التي يستخدمها الأفراد في المجتمع. اللغة ممارسة اجتماعية ذات خواص ديناميكية تحددها شبكة العلاقات والسياقات التي تستخدم فيها. أحيانا يستخدم الفرد في حديثه موارد يمكن تصنفيها باعتبارها تنتمي إلى أكثر من لغة وهناك بعض الممارسات اللغوية التي يصعب تصنفيها تحت مسمى لغة بعينها. في هذه الحالة يتجه اللغويون إلى استخدام تعابير فضفاضة لتجنب هذا التضارب بين المفهوم النظري والواقع العملي مثل «أن عدد اللغات في السودان غير معروف» أو «لا نستطيع تحديد العدد بصورة قطعية». فالسؤال الذي يفضح الافتراض الأيديولوجي لهذه المقولات هو: إذا كنا نفترض، كما تعلمنا في المدارس، أن اللغة وسيلة للاتصال وواضحة المعالم والحدود، فكيف إذن نعجز عن معرفة عدد اللغات في مجتمع ما بصورة قطعية؟ وإذا كان هذا المفهوم للغة هو عكس الممارسة العملية التي لا تعترف بهذه الحدود المعجمية فكيف إذن توصلنا إلى أن السودان أو غيره دولة متعددة اللغات؟ الزعم هنا ببساطة هو أن هذا التعريف للتعددية اللغوية هو نتاج لأيديلوجية لغوية محددة. بعبارة أخرى، هذا التعريف للتعددية اللغوية هو من منظور الدولة نفسها

(state-centric) وقد بُنِيَ على التعريف الأسطوري للغة الذي أشرنا اليه أعلاه. وبنفس الفهم إذا كان من الصعب الحكم على مجموعة الممارسات اللغوية (repertoire) التي يستخدمها الفرد بأنها تنتمي إلى لغة ما بعينها، فعليه تحديد ما هو «لسان عربي» وغير «عربي» هو أيضا حكم أيديولوجي بامتياز. مفهوم التعددية اللغوية القائم على مفهوم اللغة كممارسة اجتماعية ينظر إلى التعددية اللغوية «من القاعدة» (multilingualism from below)، أي من خلال التركيز على الأنشطة الاجتماعية اليومية (كالبيع والشراء) وأغراضها والموارد اللغوية (linguistic resources) التي يستخدمها الافراد لإنجاز هذه المهام الروتينية (أنظر: (Pennycook and Otsuj ٢٠١٥).

قبل أن أختم هذه الورقة يجب أن أشير إلى نقطتين هامتين في رأيي: أولا، اللغة كشكل من أشكال الممارسة الاجتماعية (as a form of social practice) هي دائما وأبدا «محلية» بمعنى أنها دائما مرتبطة بحيز زمكاني(-spatio temporal). هذا المفهوم لكلمة «محلية» لا يعنى بأي حال أن متحدثي اللغة يعيشون حالة من الانغلاق على الذات. وعليه مفهوم «اللغة المقدسة» (sacred language) أو «اللغة العالمية» (universal language) يصّور اللغة بأنها غير خاضعة لقوانين ومتغيرات التاريخ الاجتماعي. وعليه فهذه الأوصاف أيضا أيديلوجية لأنها ببساطة لا تنبع من البنية الداخلية للغة وإنما من العدسة الفكرية التي ننظر من خلالها إلى اللغة. وما يجعلنا نتعامل معها باعتبارها من البديهيات هو عملية التأسيس (institutionalisation) من خلال مؤسسات الدولة كالتعليم، وعليه كما أشار تولفسون (Tollefson ١٩٩١) فعلم التخطيط اللغوي ساهم في صناعة عالم تسوده روح اللامساواة. ثانيا: هناك عدة تصنيفات قيمية للموارد اللغوية والتي تتباين من بيئة اجتماعية إلى أخرى. أحد هذه التصنيفات القيمية للموارد اللغوية يقوم على التفريق الثنائي بين «اللغة» و«اللهجة». ففي سياق الحالة السودانية بصورة عامة، ولكن بدون تعميم،

كما أشار أبو منقة وأبو بكر (٢٠٠٦)، يستخدم بعض العامة مصطلح اللهجة للموارد اللغوية المحلية ويحتفظون بلفظة «لغة» للعربية فقط. وقد أشارا إلى أن هذه التصنيف «العامي» (layperson's definition)[١] يختلف عن التعريف العلمي والذي لا يُفرِّق بينهما من ناحية بنية داخلية (corpus planning) بل من ناحية وضع سياسي (status planning). بصورة أخرى، «لهجة» و«لغة» هي قيم لغوية-اجتماعية(sociolinguistic values) وليست قيم لغوية(linguistic values) بالمعنى الضيق لكلمة «لغوي». كذلك يجب أن نلحظ أن كلا التصنيفين (العامي والعلمي) يستندان على نفس الأيديلوجية السردية للغة: تنظر كلتا الحالتين إلى اللغة باعتبارها نظام شفري (code) ذات حدود معروفة مسبقا وليست نتاجا للتفاعل الاجتماعي. كذلك من الملاحظ أن معظم الآراء التي تحط من قدر الموارد اللغوية الأخرى، والتي على حسب المنظور الكوني للشخص تُسمَّى «لغات» أو «لهجات» أو «رطانات»، تتخندق بنفس التبريرات التي تعبر عن «قلق لغوي» الهدف منه تأصيل وإعادة انتاج شكل محدد من أشكال الهّوية والسلطة مستخدما اللغة كذريعة لخوض هذه المعركة بالوكالة.

خِتاما:يمكننا تخطيط اللغة ولكن لا يمكننا تخطيط الممارسة الاجتماعية للغة

حاولت في هذه الورقة عرض ومناقشة الأيديلوجية اللغوية السائدة التي تأسس عليها علم التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية بصورة عامة. وقد حاولت رسم الظروف التاريخية والاجتماعية الذي ظهر فيها وكيف أن هذا الفهم «الاسطوري» للغة (بمعنى المجافي للواقع المعاش) قد تم فرضه ليس كإطار علمي لدراسة الواقع الاجتماعي بل أحيانا كبديل للواقع نفسه، متخذا الحالة السودانية كمثال حيث بيّنت أن تصور الواقع الاجتماعي بأنه متعدد لغويا هو في

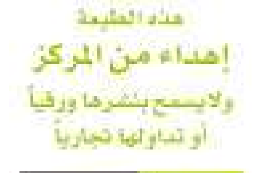
(١) كلمة «عامي» هنا يجب ألا تفهم بأنها مقابل «مثقف» أو «متعلم»، بل هو الشخص غير المتخصص في علم اللغة. وعليه فالفهم العامي للغة يمكن أن يصدر عن شخص متخصص في مجال آخر كالهندسة أو الطب وغيرها من العلوم. والفهم العامي يمكن أن يتباين او يتفق مع الفهم العلمي للغة في حقل اللغويات.

أصله مبني على أيديلوجية لغوية تنظر إلى التعدد من منظور معين للغة هو من اختراع علم اللغة نفسه وعليه ليس مستغربا أن يعجز اللغويون عن معرفة عدد اللغات في بلد ما. السبب هو أن مفهوم اللغة المجرد والذي نستخدمه كأداة بحثية أو خلفية نظرية لتحليل ودراسة الحياة المعاشة غير موجود على أرض الواقع كممارسة اجتماعية. إن كان مجال علم اللغة الاوربي قد تأسس على فرضية أن اللغة يمكن تخطيطها (language can be planned)، فإن الممارسة الاجتماعية للغة لا يمكن التنبؤ بمعناها السياقي بصورة جازمة، ناهيك عن التحكم فيها بصك رسمي، لأنها ببساطة عبارة عن عملية ديناميكية متغيرة(dynamic) بتغير الشروط التاريخية والاجتماعية لاستخدامها.

المراجع:

مصادر باللغة العربية

- أبو منقة، الأمين محمد و يوسف الخليفة أبوبكر (٢٠٠٦)، أوضاع اللغة في السودان. الخرطوم: معهد الدراسات الافريقية والأسيوية.
- أحمد، صادق أحمد (٢٠٠٩)، التعدد اللغوي والتعليم في السودان. احترام: المجلة السودانية لثقافة حقوق الانسان وقضايا التعدد الثقافي، ١٠: ١-٥.
- المحمود، محمود بن عبد الله (٢٠١٥)، التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في أستراليا: دراسة حالة. مجلة الدراسات اللغوية، ١٧(١): ١٦٩-٢١٨.
- العبد الحق، فواز (١٩٩٦)، مرئيات التخطيط اللغوي: عرض ونقد، مجلة مجمع اللغة العربية الاردني، ٢٠(٥١): ١٠٥-١٤٢(رابط: http://www.majma.org.jo/index.php/2008-12-18-12-11-15/prev-pub/912-m51.html).
- بدوي، احمد موسى (٢٠٠٩)، ما بين الفعل والبناء الاجتماعي: بحث في نظرية الممارسة لدى بيير بورديو. اضافات، العدد الثامن: ٩-٢٣.
- بغوره، الزواوي (٢٠٠٢)، بين اللغة و الخطاب و المجتمع : مقاربة فلسفية اجتماعية، إنسانيات،١٧-١٨: ٣٣-٥٧ (رابط: http://insaniyat.revues.org/8643).
- محمود، عشاري أحمد (١٩٨٤)، ضد التعريب. ندوة الدراسات اللغوية، ١٣-١٧ أكتوبر ١٩٨٤، معهد الدراسات الافريقية والاسيوية. الخرطوم السودان.
- سليمان، ياسر (٢٠١٥)،»العربية في خطر».. أو الأيديولوجيا اللغوية. العربي الجديد،١٢ أبريل (رابط: http://www.alaraby.co.uk/Print/



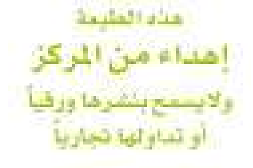
-4eaa-1519-a02c-fa8766f42cfe/d9d25b70-4ef7-10cc-c5aa9b60
.(6c45f0a029ab-9f2e

- اليوم التالي (١٦ مايو٢٠١٥)، «في ندوة «العربية ودورها في إثراء اللغات السودانية» وزير الثقافة: السودان مستهدف في هويته وثقافته العربية (تقرير حسن موسى).

مصادر باللغة الانجليزية

- Abdelhay, Ashraf, Busi Makoni, Sinfree Makoni, and Abdel Rahim Mugaddam (2011). The Sociolinguistics of Nationalism in the Sudan: The Arabicisation of Politics and the Politicisation of Arabic. Current Issues in Language Planning 501–457 :(4)12.
- Baldauf, Richard, and Allan Luke (eds.). (1990) Language planning and education in Australisia and the South Pacific. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bassiouney, Reem (2009). Arabic sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Benrabah, Mohamed (2013). Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence. Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, Pierre (1991). Language and Symbolic Power (ed. John Thompson, trans. Gino Raymond and Matthew Adamson). Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam. (1957). Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

- Eastman, Carol (1983). Language planning: An introduction. Navato, California: Chandler and Sharp.
- Fishman, Joshua (ed.) (1974). Advances in Language Planning. The Hague: Mouton.
- Fishman, Joshua, Charles Ferguson, Jyotirindra Das Gupta (eds.) (1968). Language problems of developing nations. New York: John Wiley & Sons.
- Fairclough, Norman (2001). Language and power (2nd edition) Harlow: Pearson Education.
- Foucault, Michel (1981). The order of discourse. In Robert Young (ed), Untying the text: A post–structuralist reader (pp. 78–48). London: Routledge and Kegan Paul.
- Koss, Heinz (1969). Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Harris, Roy (1981). The language myth. London: Duckworth.
- Haugen, Einar (1959). Planning for a standard language in modern Norway. Anthropological
- Linguistics, 21-8 :1.
- Hymes, Dell (1996). Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice. London: Taylor and Francis.
- Joseph, John (1987). Eloquence and power: The rise of language standards and standard languages. New York: Basil Blackwell.



- Joseph, John, and Talbot Taylor (eds). (1990). Ideologies of Language. London: Routledge.
- Kroskrity, Paul (ed.) (2000). Regimes of language: Ideologies, polities, and identities. Santa Fe: School of American Research Press.
- Makoni, Sinfree and Alistair Pennycook (eds) (2007). Disinventing and reconstituting Languages. Celevdon: Multilingual Matters.
- Miller, Catherine, 'Southern Sudanese Arabic and the Churches', Revue Roumaine de Linguistique, 400–383 :(4-3)54.
- Milroy, James, and Lesley Milroy (1985). Authority in language: Investigating language prescription and standardisation. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nahir, Moshe (1977). The five aspects of language planning – A classification. Language Problems and Language Planning, :(2)1 122-107.
- Newmeyer, Frederick (1986). The politics of language. Chicago: University of Chicago Press.
- Pennycook, Alastair, and Emi Otsuji (2015). Metrolingualism: Language in the City. New York: Routledge.
- Ricento, Thomas (2006). Language policy: Theory and practice. Oxford: Blackwell Publishing.

- Ricento, Thomas (ed.) (2015). Language policy and political economy: English in a global context. Oxford: Oxford University Press.
- Said, Edward (1978). Orientalism. London: Routledge and Kegan Paul.
- Schieffelin, Bambi B., Kathryn Woolard and Paul V. Kroskrity (eds.) (1998). Language ideologies: Practice and theory. Oxford: Oxford University Press.
- Sharkey, Heather (2008). Arab identity and ideology in Sudan: The politics of language, ethnicity, and race. African Affairs, :426/107 43—21.
- Silverstein, Michael (1979). Language structure and linguistic ideology. In Paul Clyne, William Hanks and Carol Hofbauer (eds), The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels, eds. (pp. 247–193). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Tollefson, James (1991). Planning language, Planning inequality: Language Policy in the Community. London: Longman.
- Williams, Glyn (1992). Sociolinguistics: A sociological critique. New York: Routledge.

التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بالمغرب

أ.د.فؤاد بوعلي[1]

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن تساؤُل هام: ما حدود العَلاقة بين اللُّغة والهوية في التدبير السياسي في المغرب؟ وهو سؤال يستبطن إقرارًا بأن ثمة علاقة بين السياسة واللغة، ويعترف بوجود إشكال في الربط بينهما خاصة حين يتعلق الأمر باللغة الوطنية وسبل أجرأة رسميتها في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

لقد وضع التعديل الدستوري المجتمع المغربي أمام وضعية لغوية جديدة سمتها الأساسية الاعتراف بالتعدد اللغوي الذي تكتنزه الذات الوطنية منذ قرون، والبحث عن السبل المؤسساتية للخروج من حالة الفوضى التي طبعت التدبير السياسي للغة الرسمية منذ الاستقلال. لذا تحاول الورقة تقديم وصف للمشهد اللغوي المغربي من خلال مكوناته الرئيسة: العربية والأمازيغية والفرنسية والعامية، قبل معالجة إشكال وجود سياسة لغوية في المغرب الحديث وأهم المؤسسات الفاعلة فيه وتقديم رؤية استراتيجية لكل سياسة لغوية مستقبلية.

(١) رئيس الائتلاف الوطني من أجل اللغة العربية، وأستاذ اللغة العربية والتواصل المهني بمعهد التكنولوجيا الفندقية والسياحية.

تقديم:

تعتبر قضية اللغة وجهاً متميزاً من بين قضايا المجتمع، فهي لا تمس حقول المعرفة والتاريخ والحضارة، ومجالات التربية والتعليم فقط، بل ترتبط بقضايا تطور الأمم وإنتاجها المعرفي في علاقته بعجلة الاقتصاد والتنمية، وهي بذلك ليست قضية مجتمع ما، فكل المجتمعات من دون استثناء تواجه معضلة اللغة، لكونها متعددة الأبعاد والمستويات. فإذا كانت اللغة، كما تعارف على ذلك اللسانيون وعلماء الاجتماع، هي أكبر من مجرد آلية للتبليغ والتواصل، بل هي قدرة تمكن من الإبداع وحمل المعرفة وإنتاجها، ورسم معالم الحد بين الواقع الطبيعي ـ الاجتماعي والكائن اللساني، ومنظومة من القيم والمفاهيم المشكلة لرؤية الإنسان لذاته ولوجوده، فقد وضعت الدول الحديثة تدابير إجرائية للنهوض بلغاتها الوطنية وتدبير الاختلافات الهوياتية تحت عنوان السياسة اللغوية التي تعني «مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغات والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن»(Calvet ; ١٩٩٩ ; ١٥٤– ١٥٥). وتطبيقها هو التخطيط اللغوي. لذا «عندما نتكلم عن السياسة اللغوية، فإننا نعني بذلك القوانين الرسمية التي تخطط لتهيئة لغة معينة في مجتمعات متعددة اللغات فتجعل من لغة معينة رسميةً بقوة القانون والدستور»(بوزياني، ٢٠١١، ٢/٦٥٧). فكانت الاختيارات الرسمية للدولة من الألفبائية إلى التواصل المعرفي والتدريسي من مشمولات السياسية اللغوية.

وفي المغرب، تعيش اللغة العربية، وضعا غير طبيعي في المجال التداولي بسبب عدد من الالتباسات التي خلقتها تراكمات امتدت من الاستقلال إلى يومنا هذا. وقد تداخلت العوامل الثقافية والسياسية والاجتماعية في تشكيل وضع لساني فريد أهم سماته التعدد، استطاع المغاربة خلال وجودهم المؤسساتي ضبط وظائف سياقات الاستعمال لمكوناته. لكن البادي أن تخلف السلطة عن صياغة سياسة لغوية لضبط الاختلافات الهوياتية واللسنية، وغياب رؤية استراتيجية

تخطط لوضع اللغات في التعليم والشأن العام قد أدى إلى اختلالات متعددة المسارات ومتنوعة الابعاد. والمؤكد أن الحاجة ماسة إلى جهود في التخطيط اللغوي لتنظيم هذا التعدد وضبط توزيعه من أجل التحكم في نتائجه، غير أن هناك فرقا بين ما يمكن أن يمثل سياسة أو تخطيطا لغويا، وهو ما يسير وفق ما تعبر عنه القوانين، وبين ما يُفرَض من وقائع لغوية، كما هو الحال في بعض المجالات، كالإعلام والتعليم، تمثيلا لا حصرا. فهل استطاعت الدولة بلورة تخطيط لغوي يحافظ للغة العربية على دورها الهوياتي والتنموي؟ وكيف تعامل المشرع المغربي مع العربية قبل شرعنة التعدد اللغوي وبعده؟ وما هي أهم معالم السياسة اللغوية المستقبلية في المغرب؟

١ ـ مكونات المشهد اللغوي بالمغرب:

١.١ ـ معطيات حول التعدد اللغوي بالمغرب:

عرف المشهد اللغوي بالمغرب تطورا متناميا عبر مراحل متعددة تفاعلت خلالها عناصر تاريخية وحضارية وثقافية وسياسية أسهمت في بناء وضعه الحالي. فالمغرب الذي استقرت فيه أجناس مختلفة عبر التاريخ، وشهد حملات استعمارية، وانفتح في علاقاته السياسية والتجارية على الأقوام والدول المختلفة، وفق ما يفرضه موقعه الجغرافي، قد عرف تفاعلا لغويا فريدا، وصل في الوضع الحالي إلى «تشكيلة» لغوية أهم تجلياتها:

- وضعية لغوية متعددة حد التجاذب، حيث توجد العربية الفصحى إلى جانب الأمازيغية والدوارج واللغات الأجنبية، ولاسيما الفرنسية،
- المفارقة القائمة بين وضع اللغة العربية باعتبارها لغة رسمية للبلاد وواقع ممارستها اليومية في المدرسة والمجتمع والإدارة؛

- إدراج الأمازيغية في الدستور المعدَل بالرغم من الغموض الذي يلف وضعها في المنظومة التربوية الذي أدى إلى تحجيم وجودها في المدرسة المغربية، بالإضافة إلى عقبات أخرى مثل الحرف والتعصب...؛
- استعمال واسع للغة الفرنسية ولاسيما في التداول الاقتصادي والإداري والإعلامي، مع انفتاح محدود على اللغات الأجنبية الأخرى.

وقد قدم الإحصاء العام للسكان ٢٠٠٤ صورة تقريبية عن الخريطة اللغوية للمغرب (المندوبية السامية للتخطيط،٢٠٠٤):

الجدول١: اللغات /اللهجات المتداولة

	العدد	النسبة٪
الساكنة أكثر من ٥ سنوات	٢٦ ٧٥٥ ٦٠٥	١٠٠
العربية الدارجة	٢٤ ٠٣٦ ٠٤١	٨٩،٨
تشلحيت (لهجة أمازيغية بمنطقة سوس)	٣ ٨٩٤ ٨٠٥	١٤،٦
تمازيغت (لهجة أمازيغية بالأطلس المتوسط)	٢ ٣٤٣ ٩٣٧	٨،٨
تريفيت (لهجة أمازيغية بالريف)	١ ٢٧٠ ٩٨٦	٤،٨
الحسانية (لهجة عربية بالجنوب المغربي وموريتانيا)	١٩٤ ٧٤٢	٠،٧

الجدول٢: اللغات المقروءة والمكتوبة

	العدد	النسبة٪
الساكنة ١٠ سنوات فما فوق	٢٣ ٧٠٠ ٤٤٧	١٠٠
لا شيء	١٠ ١٨٣ ٤٥٥	٤٣
العربية فقط	٤ ١٠٦ ٣٢٨	١٧،٣
العربية والفرنسية فقط	٧ ١٧٤ ٥٢٥	٣٠،٣
العربية والفرنسية ولغات أخرى	٢ ١٦٢ ٠٣٩	٩،١
العربية ولغات أخرى دون الفرنسية	٣٢ ٠٠٩	٠،١
حالات أخرى	٤٢ ٠٩١	٠،٢

وبقراءة لهذه المعطيات الإحصائية، يمكننا استخلاص أن:

- اللغة العربية الفصحى لغة مكتوبة وليست شفوية، حيث تقوم العامية بدورها في التواصل العامي غير العالِم.
- تفصيل الحديث عن الأمازيغيات الثلاث يثبت صعوبة مسار «معيرة» اللغة الأمازيغية.
- الوجود القوي للفرنسية في التعليم، بالمقارنة باللغات الأجنبية الأخرى.
- وجود نسبة مهمة من المتعلمين الذين يقرأون بالعربية والفرنسية (٥٣،١٪)، يعني أن الازدواجية في التعليم هي أبرز مظاهر الواقع اللغوي المغربي

وعلى العموم «إذا كانت هذه الإحصائيات تمنحنا فكرة عن اللغات المتداولة، فإن وضع الخريطة العامة لمعرفة التمكن من هذه اللغات يحتاج إلى المزيد من الدراسات للإلمام بالمستوى اللغوي الحقيقي للسكان» (رحمة بورقية،٢٠١٠م،ص٢٩٥). لكنها تمنحنا صورة عن التجاذب اللغوي في المغرب بين لغات الهوية ولغات وافدة، مما جعل الفضاء التداولي موسوما منذ بدايته بتعددية لسانية شكلت هويته. و لا يشكل المغرب استثناء في هذا المجال مادامت التعددية أصل الاجتماع الإنساني. إذ «ليس التعدد اللغوي- خلافا لما يمكن للبعض أن يتصوره- وضعا خاصا، وليس مقصورا على مناطق مخصوصة ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو من سمات البلدان النامية التي نتصورها بداهة موزعة بين لهجاتها ولغاتها المحلية ولغاتنا، فالتعددية اللغوية قدر مشترك وإن ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال» (كالفي،٢٠٠٨م،ص٧٧). «وهذه الظاهرة نتاج سيرورة تاريخية تبتدئ مع الأمازيغية وتستمر مع اللغات الوافدة، منها بعض اللغات التي لم تصمد ومنها تلك التي لا تزال متداولة» (بوكوس،٢٠١٣م ،ص١٧). إذ يمكن حصر صيرورة التعدد كما تبلورت تاريخيا، قبل الوجود الاستعماري، في ثنائية العربية والأمازيغية المحكومة بمنطق التفاعل

والانصهار الثقافي. فالمكون الثقافي هو في العمق عنصر متجانس وواحد تتحكم فيه هذه الثنائية ويعبر عنه لغويا بمنظومتين مختلفتين هما الأمازيغية والعربية لتصبح التصنيفات من قبيل أمازيغ / عرب/ يهود.. خارج الصيرورة الثقافية المغربية.

فالمعروف تاريخيا أن الامازيغ (أو البربر) هم السكان الأصليون للمغرب وشمال إفريقيا، وهو اسم يطلق على من يتكلم «الأمازيغية «، وينتشرون في مساحة تمتد من واحة سيوة على مشارف مصر شرقا، حتى المحيط الاطلسي وجزر الكناري غربا، وعلى امتداد الصحراء الكبرى والساحل الافريقي حتى موريتانيا ومالي والنيجر جنوبا. لذا اضطلعت اللغة الأمازيغية بتمثيل هذه الهوية الثقافية للساكنة المغربية من خلال أشكال التعبير الوجداني والإبداعي والتواصل اليومي. أما العربية، فقد دخلت الفضاء الثقافي المغربي في أواسط العصر الوسيط مع مجيء الإسلام وأخذت أدوارها الرسمية والدينية باعتبارها لغة عالمة للمكاتبات الرسمية والخطابات الدينية. ولعل اندماجها في المجال التداولي المغربي جعلها جزءا مكونا من مكوناته الوجودية بحيث لم يعد الشعور بالانتماء الإثني او اللغوي حاضرا في الذات المغربية. «وأكثر من ذلك وأهم هو أنه لم يحدث قط في تاريخ المغرب لا أمس ولا اليوم أن شعر فريق من سكانه أنهم يشكلون أغلبية أو أقلية. إن الشعور بهذا الانقسام الاجتماعي غائب تماما في المغرب»(الجابري، ١٩٨٨م، ص٩٧). لأن الوظائف الثقافية التي أعطيت للمكونين والناتجة عن الانصهار الاجتماعي تمنع كل انقسام هوياتي. «وهذا التوازن الذي يجعل من التعدد وحدة لا تقبل الانفصام هو ما يشكل جوهر الحقيقة المغربية.»(الجابري، ١٩٨٨م، ص٩٨). لذا كانت ثنائية العرب والبربر تقوم في المغرب على الاتصال وليس الانفصال. وبتعبير الناصري (١٩٥٣-١٩٥٤، ٦٧/٦): «فإنهم وقع فيهم اختلاط كبير حتى نسوا أنسابهم وأصولهم الأولى إلا في النادر، وذلك بسبب تعاقب الأعصار وتناسخ الأجيال

وتوالي المجاعات والانتجاعات ووقعات الملوك بهم في كثير من الأحيان وتفريق بعضهم من بعض ونقل بعضهم إلى بلاد بعض». لكن مع دخول الاستعمارين الفرنسي والإسباني بدأت تظهر ملامح التنازع حول الفضاء التداولي من خلال فرض اللغة الأجنبية بديلا للغات الوطنية باعتبارها لغة قوة وتنمية لها حظها الأسمى في مجالات التعليم والإعلام والحياة العامة (بوكوس،٢٠١٣،ص٣٣).

٢,١ـ الأمازيغية بين اللغة واللهجة: جدل ثقافي بعناوين لسانية.

لم يعد النقاش حول الأمازيغية هل هي لغة أم لهجة يطرح بشكل كبير في المنتديات الفكرية والعلمية. إذ «يتفق المختصون على أن الأمازيغية لغة مستقلة تنقسم إلى عدة فروع انتشرت في مجموع الشمال الإفريقي بامتداده الصحراوي الشاسع. أما في المغرب فتتوزع إلى ثلاثة تعابير كبرى يتخاطب بها الناس جهويا في حياتهم اليومية ويتعلق الأمر بتاشلحيت وتامازيغت وتاريفيت» (القبلي وآخرون،٢٠١١،ص٦٩٩). وبالرغم من محاولة الفاعل السياسي إغلاق النقاش حول لغوية الأمازيغية وأصالتها من خلال «دسترتها» وتوحيد شكل الكتابة، فإن البحث الأكاديمي مازال يطرح إشكالات علمية حول المكون القديم / الجديد.

يذهب بعض الباحثين المعاصرين إلى أن الحديث عن الأمازيغية باعتبارها كيانا لغويا مستقلا يفتقد إلى معطيات لسانية وتاريخية تعضده. فالأمازيغيات الثلاث (الريفية والشلحية والسوسية)، تتميز من منظور اللسانيات الاجتماعية بخصائص «اللغات القبلية» التي تجعل « مستعمل لغة قبلية إذا وجد خارج منطقة انتشارها لا يجرؤ أن يفاتح بها مخاطبا لا يعرفه» الأوراغي (٢٠٠٢، ص٨٠-٨١). وهكذا يغدو الحديث عن اللغة الأمازيغية الواحدة مجرد وهم وافتراض. فلغة «تمازيغت ليست سوى لغة افتراضية بمعنى لا يتكلمها أحد اليوم ولا عبر التاريخ المعروف وإنما يفترض وجودها افتراضا بالاستناد إلى أنواع من الشبه

الملحوظ بين اللغات القبلية موضوع الدراسة» (الأوراغي،٢٠٠٢م،ص٨٥). كما أن خط الكتابة المنسوب لها (تفيناغ) مجرد خط مصطنع لكون اللغات القبلية في شمال إفريقيا كانت على الدوام لغات شفهية(الأوراغي،٢٠٠٢،ص٨٩). وقد سبق لباسي التأكيد أن -اللغة البونيقية لم تختف من المغرب إلا بعد دخول العرب»(Basset، ١٩٢١، - ٣٤٠). ومعنى هذا حسب عثمان سعدي(٢٠١٤م، ص١٢) أن لغة الدول البربرية التي توالت على المنطقة هي الفينيقية البونيقية التي كانت اللغة المكتوبة الرسمية في سائر أنحاء المغرب العربي، قبل الإسلام ولمدة سبعة عشر قرنا، محاطة بلهجات شفوية بربرية أمازيغية. وجاء الإسلام بالعدنانية لغة القرآن الكريم فحلت محل الكنعانية في القرن السابع الميلادي، واستمرت البربرية الأمازيغية لهجات شفوية حولها، وهذا هو الذي يفسر انتشار العربية بسرعة بالمغرب الكبير.

وفي نفس السياق يذهب بعض الباحثين إلى أن الأمازيغية، حتى لو برهن على استقلاليتها باعتبارها نسقا لغويا، تظل متفرّعة عن اللغة العربية مثلها مثل الآرامية، والكنعانية، والبابلية، والأشورية، والمصرية القديمة. والدليل على ذلك ليس تاريخيا فحسب، بل لغويا من خلال إثبات العلاقة المعجمية والمعنوية (الدارودي،٢٠١٢،ص٣٤). ووصل الأمر ببعض الباحثين إلى حد تعويض مصطلح «اللغات السامية» بمصطلح يثبت أصالة العربية في المنطقة هو مصطلح «اللغات العروبية». والدعوى المقدمة هي ان التقسيم حسب العائلات إلى ساميات وحاميات مبني على الأساطير التوراتية، مع أن الأصل في تصنيف اللغات إلى عائلات لا ينبغي أن يعتمد على النصوص الدينية أو الجغرافية بل البحث في سمات اللغات وخصائصها من بنياتها ومعجمها ونحوها من خلال «معرفة اللغة الأقرب إلى الأم. واللغة العربية في كل العروبيات (الساميات) هي الوحيدة التي ما زالت تحتفظ بأقرب صورة إلى اللغة الأصل(الأم) إعرابا وصرفا وأدوات وصورا بلاغية ومعجما»(شحلان، ٢٠٠٩، ص٩).

والذي عليه مدار هذا الطرح هو الأصول العربية والسامية للأمازيغ الذين هاجروا إلى شمال أفريقيا، عبر الحبشة ومصر (الكعاك، ٢٠٠٣م، ص٥٩). ويذهب ابن خلدون إلى: «أنهم (البربر) من ولد كنعان بن حام بن نوح؛ كما تقدم في أنساب الخليقة. وأن اسم أبيهم مازيغ، وإخوتهم أركيش، وفلسطين إخوانهم بنو كسلوحيم بن مصرايم بن حام» (ابن خلدون، ١٩٦٨م، ،ج٦/ ص١٩١). وهذه الرواية ليست رواية عربية كما يعتقد في الأدبيات السياسية بل أصولها تعود إلى القديس أوغسطين الذي روي عنه قولته: «إذا سألتم فلاحينا عن أصلهم؛ سيجيبون: نحن كنعانيون» (Gautier، p139,1952).. كما أن لها سندا في عدة روايات تربط بين الفينيقيين والبربر الذين رحلوا إبان غزو يوشع للأرض المقدسة (غابرييل كامب،٢٠٠٧ـ٢٠١٤، ص ٥٩).

لكن هذا الرأي الذي ساد ردحا من الزمن، حتى غدا من البديهيات المدرسية، خضع لمراجعات علمية مع تطور البحث اللغوي والتاريخي في الأمازيغية وانتقال المسألة من الإطار العلمي البحت إلى الوعي الهوياتي المستقل. لذلك تذهب بعض الدراسات إلى القول بالأصل الحامي للبربر، وبانتماء الأمازيغية إلى الفصيلة الحامية التي تلتقي فيها مع بعض اللغات الأفريقية، مثل: الكوشيتية، والمصرية (بوكوس،٢٠٠٣، ص:٢٥). ولا نعتقد أن الأمر يتعلق بتصور يسعى إلى عزل البربر عن العرب، كما ذهب لذلك بعض الباحثين (جميل حمداوي،٢٠١٤)، وإن كنا لا ننفي ذلك عن بعض الكتابات الاستشراقية والإيديولوجية، لكن العديد من الدراسات المقارنة ترجح علاقة اللغتين البربرية والمصرية بالعائلة الحامية (أحمد مختار عمر، ١٣٢٩هـ،ص١٤ ـ ١٥). ومؤدى هذا التصور أن الأمازيغية «لغة مستقلة من حيث العلاقة الوراثية التاريخية بالنسبة للعربية الفصحى، إذ تنتمي الأمازيغية إلى ما يسمى بفصيلة اللغات الحامية، بينما تدخل العربية ضمن فصيلة اللغات السامية، وإن كانت هاتان الفصيلتان تشتركان على مستوى أعلى في إطار فصيلة الحامية-السامية، وفي الفصيلة

الأفريقية –الآسيوية»(بوكوس، ٢٠٠٣م، ص١٥). والمزايلة عن العربية ليست من حيث الأصل فقط بل من حيث الكتابة. فقد «ظل العلماء حينا من الدهر يظنون ان البربرية لغة منطوقة لا مكتوبة حتى ظهر فساد هذا الرأي بعد الكشوف الحديثة التي تمت في مناطق متعددة من الشمال الافريقي موطن البربر القدماء» (أحمد مختار عمر، ١٣٢٩هـ، ص٢٤). إذ تذهب هذه الدراسات إلى أن أبجدية تفيناغ، قد وصلت مخطوطة، وذلك عبر مجموعة من النقوش والصخور وشواهد القبور منذ آلاف من السنين، وصلت إلى أزيد من ١٣٠٠ نقش على الصفائح الحجرية.»إنها إذن طريقة في كتابة اللغة قيض لها البقاء لدى البربر منذ حوالي ألفين وخمسمائة سنة، وإلى ما بعد الاستعمال الذي كان منهم للغة البونيقية واللغة اللاتينية واللغة العربية»(كامب، ٢٠٠٧ـ٢٠١٤، ص ٣٢١). بل نجد من الباحثين من يعيد هذا الخط إلى بداية النصف الأول من الألف الثاني قبل الميلاد مما يعني أن تيفيناغ هي أقدم نظام صوتي عرفه الإنسان على الإطلاق(أعشي، ٢٠٠٢م، ص ٢١).

٣,١ ـ اللغة العربية في المجال التداولي المغربي.

مازال دخول اللغة العربية، أو بالأحرى «تعريب» المغرب، موضوعا للنقاش في المنتديات العلمية والسياسية. فالجواب عن إشكال تعريب شمال إفريقيا يرتبط بحل إشكال العلاقة بين العربية والأمازيغية: هل كانت علاقة تصالح أم علاقة صراع؟.

فقد ارتبط وجود العربية بالإسلام ونشر الدعوة في ربوع المغرب الأقصى دون أن يعني ذلك تلازما جليا بين المسارين. إذ «من المهم في البداية أن نميز بين الإسلام والعروبة. حقا إن هذين المفهومين وأحدهما ديني والآخر عرقي اجتماعي قريبان جدا إلى بعضهما لأن الاسلام ظهر لدى العرب وكانوا هم في البداية من قاموا على نشره»(كامب،٢٠٠٧ـ٢٠١٤، ص ٢٢٣). بل إن انتشار الدين الإسلامي كان سابقا زمنيا وبفترة طويلة على انتشار العربية

في المنطقة المغاربية. حيث لم يكن لانتشار الإسلام دور كبير في انتشار اللغة العربية رغم أنه لعب دورا محوريا في ربط المنطقة بالمجال الثقافي الإسلامي (محمد الكوخي، ٢٠١٤، ص٢٢١). فالمزايلة بين المفهومين لا تعني المفاصلة القطعية بينهما، فمن حيث الحضور التاريخي لا يرتبط وجود الاسلام بوعائه اللسني لزوما، والدليل على ذلك هو حضور الأمازيغية في الفضاء المغربي لحد الآن. «فالأول قد وقع بوتيرة أسرع بكثير من الثاني. فقد انقلبت بلاد البربر إلى الإسلام في أقل من قرنين من الزمن، بينما لا تزال لم تتعرب بالكامل لحد الآن»(كامب، ٢٠٠٧-٢٠١٤، ص ٢٢٧). فالفتوحات العربية التي عرفتها المنطقة لم تكن الغاية منها استيطانية بل كانت ذات أهداف دعوية مما يفسر انسحاب الجيوش بمجرد الانتصار واستتباب الأمن. جاء في (الاستقصا):» لكن العرب الداخلون على أرض المغرب في ذلك العصر إنما كانوا يدخلون غزاة مجاهدين على ظهور خيولهم، فيقضون الوطر من فتح الأقطار والأمصار، ثم ينقلب جمهورهم إلى وطنهم ومقرهم من جزيرة العرب، وإن بقي القليل منهم فإنما كانوا يستوطنون منه الأمصار دون البادية» (الناصري ،١٩٥٣-١٩٥٤، ج٢/ ص١٦٢). فعدم مكث الجيوش في المغرب، لأسباب سياسية أو عسكرية، يدفع إلى الجزم بأن حضور العربية في المجال المغربي تأخر نسبيا وأن الغاية لم تكن نشرها في البداية. لكن مع توسع الفتوحات وما رافقها من بناء الأمصار واستقبال أفواج من العرب للجهاد والرباط في الثغور انتشرت اللغة والثقافة العربيتين. «وتسربت أفواج أخرى قيروانية وأندلسية للاستيطان والاستقرار النهائي. وتمكنت هذه العناصر من تشكيل قوة بشرية لها أهميتها. وخلال العصر الموحدي تقوى الاستيطان العربي باستقدام القبائل الهلالية التي كانت أهم كتلة عربية تدفقت على المغرب الأقصى وسيكون لها تأثير بين على المستوى اللغوي خصوصا بالبوادي» (رحمة توبراس، ٢٠١٥م، ص٧٨). هكذا بدأت قصة التعريب. «وإنها لقصة غريبة بل هي في الحقيقة قصة مدهشة عجيبة

نراها في ذلك التحول الذي كان إلى الإسلام من ساكنة بربرية تقدر بالملايين على أيدي بضع عشرات الآلاف من البدو»(كامب، ٢٠٠٧ـ٢٠١٤، ص ٢٣١). ولذلك ينبغي التمييز بين مستويين من التعريب: تعريب الإدارة الذي عرفته مرحلة الدعوة لضرورة تدبير الدولة الجديدة، وتعريب المجتمع الذي بدأت ملامحه تظهر في المرحلة الموحدية وظل اختياريا إلى حد الآن. وفي هذا رد على ما ذهب إليه أحمد مختار عمر بأن دخول العربية للمنطقة كان صراعيا. «وقد دخلت اللغة العربية في صراع مع هذه اللغات جميعها، ولكن أمر الصراع كان هينا بالنسبة لما عدا اللغة البربرية... وسارا في صراع طويل ماتزال آثاره باقية حتى وقتنا الحاضر» (أحمد مختار عمر،ص١٣٢٩هـ، ص٦٠). لكن الأحداث التاريخية تثبت أن دخول العربية للمغرب كان «انفتاحيا»، حيث غدا الأمازيغ هم قادة عملية التعريب التي لم تتم على يد العنصر العربي قط. فالتعريب الذي عرفته المنطقة كان على مستويين: إداري قاده الحكام الأمازيغ، وعلمي من خلال النشاط العلمي برعاية الأسر العلمية في أعماق المغرب الأمازيغي.

إن وجود العربية في المغرب، والشمال الإفريقي، قد اتخذ منذ بدايته طابعا رسميا وعالمِا. «منذ أواسط العصر الوسيط ومجئ الإسلام اضطلعت اللغة العربية التي حلت محل اللاتينية في دورها القديم في هذا المجال الجغرافي بنفس الدور الذي اضطلعت به في ذلك العصر في جميع مناطق المحيط الشرقي والجنوبي لحوض البحر الأبيض المتوسط(الفضاءات البابلية والسريانية والقبطية والليبية القديمة الأمازيغية)، ألا وهو دور اللغة العالمية ولغة الشعائر الدينية» (وزارة الثقافة، ٢٠١٣م، ص١١). حيث حظيت العربية، تاريخا وحاضرا، بسمة أساسية خلدت تميزها هي انتماؤها العقدي، فجعلها ارتباطها التلازمي بالنص القرآني، تحظى بجملة من المميزات تصل في تصور المغاربة إلى حد التقديس أو التعظيم. يقول المختار السوسي: «كانت تلك اللغة التي اختيرت لذلك الكتاب العجيب خير لغة التوت بها الألسن، ولفظت بها الشفاه،

ولذلك قدرت أن تعبر من مقاصد الوحي العالي عما عجزت دونه أرقى اللغى اليوم» (السوسي، ٢٠٠٥، ص٧) . وهكذا نحا خطاب المغاربة إلى استحضار البعد المقدس في اللغة العربية والتركيز على جعلها لغة قرآنية بدل إعطائها البعد العرقي والجنسي الذي قامت عليه الدعوات القومية والذي أثار حفيظة القوميات الأخرى في العالم العربي.«فهي بعد الإسلام لغة الأمة لا لغة القبيلة، وحري بها أن تسمى لغة القرآن أو لغة العالم الإسلامي من أن تسمى لغة العرب»(الودغيري ، ١٤٢٠ه، ص٥١).

ومن ثمة، غدت اللغة العربية مكونا رئيسا من مكونات الهوية الوطنية للشخصية المغربية ومحددا تعريفيا للإنسان المغربي. «فمنذ أن أصبح الإسلام دين هذه المجموعة البشرية التي يطلق عليها اسم المغرب دخلت العربية بدخول هذا الدين وانتشرت بانتشار القرآن الكريم» (الودغيري ، ١٤٢٠ه، ص٦٨). وتطور الوعي بهذه الخصوصية في مقاومة الاستعمار الذي عمل على فصل المغرب عن عمقه العربي الإسلامي من خلال الإجهاز على اللغة العربية. «والتشكيك في اللغة العربية واحتقارها كانا مدخلا واسعا إلى التشكيك في الهوية ونقطة الارتكاز في كل ما دار حولها من مناقشات وما طرح من تساؤلات واختلافات» (الودغيري ، ١٤٢٠ه، ص٧). فالحضور القوي للعربية في توحيد النسيج الاجتماعي للمغاربة بكل إثنياتهم المختلفة جعلها لغة التماسك الاجتماعي (الأوراغي، لسان حضارة القرآن، ٢٠١٠، ص٥٢)، وعنوان الانتماء الحضاري. من هنا أتى النضال منذ الاستقلال من أجل الحفاظ على العربية لغة رسمية للدولة في كل الدساتير المغربية وترسيخها في المدرسة الوطنية.

٤,٢ ـ اللغة الفرنسية لغة القوة والهيمنة:

عادة ما يوحي استعمال لغة معينة بأن ما عداها من اللغات لا يستخدم أو غير قابل للمساواة، فنجد أن التعدد اللغوي سمة شائعة في جل بلدان المعمور، لكن النمط الشائع في جل البلدان المستعملة للغة القوة والهيمنة هو الانسياق نحو

نمط أحادي. ففي إنجلترا والولايات المتحدة والأمريكية وفرنسا وإسبانيا نشهد تعزيزا للغة الواحدة كما تبرز ذلك الإحصاءات الرسمية، وإن كان الاستعمال الفعلي بشكل أقل. لكن في المقابل تعمل لغات الهيمنة على فرض ذيلية باسم التعدد اللغوي على الشعوب التابعة لها ثقافيا وسياسيا.

فقد دخلت الفرنسية إلى المغرب، كباقي بلدان المغرب العربي، مع الاستعمار الفرنسي سنة ١٩١٢. ومنذ ذلك الحين غدت لغة السيطرة والانتقاء الاجتماعي ولغة الإدارة و«اللغة التي تنافس ميدانيا اللغة العربية في المغرب منافسة حقة هي تماما مثلما تفعل ذلك اللغة الإنجليزية بدرجات متفاوتة في أقطار أخرى من رقعة استعمال العربية خصوصا في ميادين التعليم والإدارة والاقتصاد والمالية ووسائل الاتصال» (وزارة الثقافة،٢٠١٣، ص ٢٩). والمكانة التي تحتلها حاليا في السوق اللغوية المغربية يمنحها وظيفة أداتية في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية. «إضافة إلى ذلك، فهذه اللغة تشهد انتشارا شفهيا واسعا حتى في الأوساط الشعبية سواء تعلق الأمر فيها بالعمال الذين أقاموا في فرنسا أو بالسكان الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ولم يسافروا إلى الخارج»(جلبير غرانغيوم، ١٩٩٥، ص٦٦). ويمنحها هذا الوضع قدرة على الانتصار في السوق الرمزية للغات والانتقال بها من الدور التقني إلى الدور الاجتماعي من خلال صناعة التميز الطبقي، لارتباطها في أذهان الناس، بالتقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والعلمي وبالشعور النفسي بالحداثة(الذوادي، ٢٠٠١م، ص:٥٢). وترتبط المسألة ببعد أعمق هو سيطرة النموذج التنموي الكولونيالي الذي يرهن تقدم المجتمع بالارتباط بالمركز الحداثي فيغدو «الهدف الحقيقي للمتشدِّدين في الدعوة إلى استعمال اللغة الفرنسية في التعليم بالمغرب وبلدانٍ مماثلة هو الحرص الشديد على ربط التنمية المحلية بالنموذج الكولونيالي الموضوع لتمدين الأهالي في المستعمرات (مراياتي، ٢٠١٠،ص٢٦). ومن ثمة غدت الفرنسية، في المخيال العام، لغة

للعلوم والمعارف خاصة مع توقف سياسة التعريب في المستوى الثانوي واستمرار التدريس في المستويات الجامعية والعليا بالفرنسية، ولغة للاقتصاد والتنمية والسياسة من خلال منظومة الفرنكفونية. وهكذا يعيش الإنسان المغربي ازدواجية قهرية مفروضة، بل بأحادية لغوية فرنسية في التعامل في عدد من المجالات (الفهري، ٢٠٠٣، ص:١٠).

٢,٥ – العامية المغربية: الواقع والتوظيف

شهد العقد الأخير نقاشا محموما حول العلاقة بين العامية والفصحى. وقد اتخذ الموضوع القديم/ الجديد إشعاعا أكبر من خلال نقله من مستوى التدافع الإعلامي والأكاديمي إلى الميدان التربوي والتعليمي. فهذه الدعوة التي احتلت مساحة هامة في النقاش الإعلامي والثقافي في السنوات الأخيرة، ليست جديدة كل الجدة على الثقافة العربية بل نجدها حاضرة في المشرق العربي وبنفس المزاعم والمبررات منذ أواخر القرن التاسع عشر. لكن «كثيرا ما يقتصر الباحثون في تاريخ الدعوة إلى العامية على إيراد وقائع تمت في الشرق العربي، ويفوتهم أن الاهتمام بالعامية قد بدأ مبكرا في الغرب الإسلامي بحكم التماس والاتصال بين المسلمين والمسيحيين على أرض الأندلس، وبحكم تنامي الرغبة لدى المنصرين في تنفيذ مشروع الاسترداد وتنصير المسلمين وإلحاقهم بالعالم المسيحي» (بنحمزة، ٢٠١٤،ص٢٠). فمن خلال الدعوات التي أطلقها العديد من المفكرين الغربيين وسار في ركبهم العديد من الكتاب العرب، ارتكزت الدعوة إلى العامية على عدة عناصر أجملها إميل يعقوب (١٩٨٢م، ص١٦٧ ـ ١٧٢) في أربعة:

- الفصحى لغة أجيال مضى عهدها وتعجز عن التعبير عن الحياة، ومن ثمة فهي صعبة التعليم والتعلم لصعوبة نحوها وصرفها.

- العديد من المسلمين لا يتوسلون بالعربية في تعبيراتهم، لذا فلا مسوغ للتعلق بها، وتبقى خاصة برجال الدين واللغويين.
- اعتماد العامية لغة للتعليم يؤدي إلى اقتصاد في وقت التعلم لصعوبة الفصحى ولأنها ليست لغة الأم.
- من أهم أسباب التخلف اختلاف لغة الحديث عن لغة الكتابة.

وفي الحالة المغربية، لخصت ندوة مؤسسة «زاكورة للتربية» ، أبرز المنافحين عن التلهيج في المغرب، مقترحات النهوض بالعامية في التعليم في: تقنين العربية المتحدث بها قصد معيرتها وضرورة اختيار حروف عربية لنسخ العربية المغربية واستعمال «العربية المغربية» ابتداء من المستوى قبل الأولي كلغة للتعليم ولاكتساب المعارف الأساسية واستعمال اللغة الأم لتدريس الموروث الشفاهي اللغة اللغات (مؤسسة زاكورة للتربية،٢٠١٠، ٣٦٢ ــ ٣٦٣).

وبالرغم من محاولات التوظيف، شكلت الدارجة المغربية، على الدوام، آلية تواصلية عامية أنتجت مخزونا تراثيا شفهيا ضخما، استطاع الصمود في دوره الوظيفي. إذ» على الرغم من المحاولات الرامية إلى استعمال اللغة العربية الدارجة بين الفينة والأخرى في الإبداع القصصي أو الإنتاج الصحفي فإن هذه اللغة تظل بالنسبة لكل من النخب والجمهور مجرد أداة عامية للتواصل، أي انها تمثل منظومة مقصورة على التعبير الشفهي النفعي دون غيره»(القبلي وآخرون،٢٠١١ ،ص٧٠١). ومن ثمة التمييز الضروري بين النسقين اللسانيين: العالم والعامي. إذ إن كل لغات العالم تعيش الازدواج القهري والمفروض الذي يجعلَها تحيا وتتعايش مع لهجات التداول اليومي. ولو تأملنا اللهجات العربية المتناثرة على طول العالم العربي لوجدنا الاختلاف بينها محدودا ولا يخرج عن الجانبين الدلالي والصوتي. «فاللهجات العامية المتفرعة عن العربية في بلاد المغرب واليمن والحجاز، لا يوجد بينها إلا فروق ضئيلة في نظام تكوين الجملة وتغيير البنية وقواعد الاشتقاق والجمع والتأنيث والوصف والنسب والتصغير...،

أما الاختلاف في الجانب الصوتي والدلالي فقد بلغ درجة كبيرة»(علي عبد الواحد وافي، ٢٠٠٤ م، ص ١٦٣). أي أن وجود العامية المغربية حالة طبيعية للتداول اليومي الذي تتداخل فيه المؤثرات الجغرافية والتاريخية والبشرية لتنتج آلية للتواصل العادي العامي الشفوي تختلف عن الخطاب العربي «الرسمي». وفي سيرورة الإنتاج هذه كانت لكل جهة لهجتها الخاصة التي قد تجعل أحيانا التواصل بين أهل الوطن الواحد يصل حد الاستحالة. فبقليل من التأمل في الاختلاف اللهجي بين شرق المغرب وغربه وجنوبه وشماله نخلص إلى نتيجة واحدة: الاختلاف اللهجي لا ينفي الوحدة الأصلية لكل التنويعات والانتماء الواحد إلى اللغة العربية. يقول عبد العزيز بنعبد الله»(١٩٨٢ـ١٩٨٣،ص٥٧): «وقد أشار كثير ممن درس أنساب الفصائل السلالية المغربية إلى أن القبائل الرحالة في سهول المغرب الغربية وأقاليم عبدة ودكالة والشاوية وشرقاً بالحدود الجزائرية ما زالت تحتفظ بعروبتها الأصيلة التي طبعتها منذ الفتوح الأولى. وقد أثر ذلك في العنصر البربري حيث لوحظ أن عامية القبائلية بالجزائر تشتمل على نحو ثلث الألفاظ العربية».

٢ ـ السياسة والتخطيط اللغويان بالمغرب

في كثير من الأحيان نسم الوضع اللغوي المغربي بأنه وضع فوضوي تتنازعه الانتماءات والولاءات والتعبيرات الإيديولوجية، وأن الدولة المغربية عاشت طيلة وجودها المؤسساتي خارج التدبير السياسي للغة. والواقع أن العلاقة بين عنصري المركب «السياسة» و«اللغة» تجعلنا نحسم القول بأنه لا يتصور وجود جماعة بشرية دون تدبير لغوي معين. إذ « منذ صباح التاريخ، يوم بدأ الإنسان يدوّن لمن بعده مآثره، كانت اللّغة أداة أساسية من أدوات السياسة، لم تكن أهميتها تقلّ عن أهمية المال وأهمية الاحتماء بالعصبية، غير أن وزن اللغة في استواء أمر السياسة قد تطور بتطور آليات الإنسان في تواصله

مع الإنسان، ثمّ تضخم عندما أصحبت المعلومة ملكًا مشاعًا بين الحكام والمحكومين» (المسدي،٢٠١١م،ص١٢). فغدت اللغة آلية لفرض السياسات العمومية ومجالا للسلطة. «إن اللغة، ما ان ينطق بها، حتى وان ظلت مجرد همهمة، فهي تصبح في خدمة سلطة بعينها، اذ لا بد وأن ترتسم فيها خانتان: نفوذ القول الجازم، وتبعية التكرار والاجترار «(بارت، ١٩٧٨-١٩٨٦، ص ٢٠-٢١). لذا عمدت الأنظمة والدول، منذ فجر التاريخ، إلى صياغة تداولها للغات وفق سياسات ورؤى معينة. ويميل البعض إلى التمييز والمزايلة بين السياسات اللغوية الصريحة المعلن عنها في النصوص والقوانين والدساتير، والسياسة اللغوية غير المعلنة وغير الصريحة ولكنها موجودة بالقوة والإجراءات الواقعية (عزوز وخاين ،٢٠١٤م،ص ٦٥). وقد استوعبت الدولة الحديثة أن الجواب عن سؤال الهوية اللغوية ضروري لضمان العدالة السياسية والوحدة الوطنية والتنمية المجتمعية. لذا « أصبحت السياسات اللغوية جزءا لا محيد عنه في كل سياسة، نظرا لارتباط اللغة بالسيادة، وبحدود الدولة وبالسياسات الثقافية والاقتصادية والحقوق الفردية والجماعية، الخ « (الفهري، ٢٠١٣م،ص٨٢).

وفي الحالة المغربية، يجد السؤال عن معالم السياسة اللغوية شرعيته من خلال قراءة الوضع منذ الاستقلال إلى الآن. فهل وعت السلطة أهمية اللغة في بناء الدولة الحديثة؟ وإلى أي مدى نجحت في الانتصار للغة الرسمية وإحلالها في المجالات العلمية والتربوية ؟ وماهي المؤسسات اللغوية الفاعلة في مجال التخطيط؟ وهل استطاع التغيير الدستوري الجديد التبشير ببراديغم لغوي مغربي؟

٢،١- واقع اللغة العربية بالمغرب: بين التخطيط والفوضى

بلورت العلاقات المشكلة للسؤال اللغوي في المغرب، بين لغة رسمية، ولغات ولهجات تناضل من أجل إزاحتها عن النص الدستوري، واقعا لسانيا موسوما

بالضبابية وعدم الوضوح. فمنذ الاستقلال كانت وما زالت المسألة اللغوية عنصرا رئيسا في تشكيل الوعي الوطني والانتماء الحضاري والتحرر من ربقة الاستعمار الأجنبي، كما تحيل على ذلك أدبيات الحركة الوطنية ورجال المقاومة والقوانين التأسيسية للأحزاب المختلفة، لكن الجديد في النقاش الحالي الذي تطور مع الحراك السياسي الذي عرفه العالم العربي هو جعله من اللغة عنصرا للاصطفاف السياسي ومحط تجاذب بين الأطياف الفكرية والإيديولوجية المشكلة للمجتمع المغربي. وإذا كان الوضع اللغوي بالمغرب وضعا تعدديا تحتل فيه العربية والأمازيغية الصدارة، فإن الواقع يشهد، منذ الاستقلال السياسي، تعددية مجحفة تبرز في الإعلام والإدارة والتعليم والشأن العام من خلال سيطرة شبه مطلقة للفرنسية باعتبارها لغة التداول الأساسية، لأن الفئة المتحكمة في جهاز الدولة «هي فئة مفرنسة في أغلبيتها جعلت معرفة الفرنسية سمة أساسية للتميز الأرستقراطي والانتماء إلى هذه الشريحة، كما ترتكز هذه الفئة على اللغة الفرنسية في سلطتها وإعادة إنتاجها» (غرانغيوم، ١٩٩٥، ص٦٦). وتدفعنا هذه الصورة إلى القول بغياب رؤية استراتيجية للمسألة اللغوية لدى الفاعل السياسي المغربي وعدم الوعي بجوهريتها في الانتماء الوطني والحضاري للإنسان المغربي. ولذا تميز تعامل الدولة مع اللغة الرسمية بالإصرار على واقع التناقض بين: نصوص القانون المؤكدة على رسمية العربية وقوتها الرمزية والمادية، وواقع عملي مشرعن لسيطرة لغة المستعمر قانونيا وتربويا:

أ- **على المستوى القانوني**: صاغ المشرع توافق المجتمع المغربي حول العربية بالتأكيد على رسميتها الدستورية. إذ تنص الدساتير المغربية المتتالية منذ الاستقلال (وقبل التعديل الأخير) على أن «المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، لغتها الرسمية هي اللغة العربية، وهي جزء من المغرب العربي الكبير» (الأمانة العامة للحكومة،١٩٩٦م،ص٢)، بل كان التعبير

صريحا في أول مشروع دستور قبل الاحتلال الفرنسي، أي فيما يسمى بمشروع مولاي عبد الحفيظ لسنة ١٩٠٨، حيث تمت الإشارة إلى موضوع اللغة العربية في مادتين: المادة ١٨بالتأكيد على ضرورة المعرفة الكاملة باللغة العربية لأي موظف يريد مزاولة مهنة من المهام، والمادة ٤٤ لمن أراد التقدم لمجلس الأمة (عباس الجراري، ٢٠١٠م، ص٣٣). وهذا يدل على أن رمزية اللغة العربية وقوتها الوجودية بالمغرب لا علاقة له بالحركة الوطنية وسياسة التعريب التي شرعت فيها الدولة بعد الاستقلال بل هي جزء من المشترك المجتمعي الذي تجلى قانونيا من خلال الدستور. «فمنذ أن أصبح الإسلام دين هذه المجموعة البشرية التي يطلق عليها اسم المغرب دخلت العربية بدخول هذا الدين وانتشرت بانتشار القرآن الكريم »(الودغيري، ٢٠٠٠ ، ص٦٨).

لكن الواقع أن النص الدستوري لم يمكن للعربية شروط اللغة الرسمية التي يقصد بها «اللغة التي يشير إليها الدستور، وتنظمها القوانين داخل دولة أو ولاية أو إمارة أو منظمة كيفما كان نوعها، وتفرض في جميع المجالات الرسمية للدولة من قبيل مؤسسات الحكومة والإدارات والشأن العام »(UNESCOU ; ;1983 ;p1). ويتجلى ذلك في مظهرين:

أولا. غياب الحماية القانونية للغة الرسمية: حيث تتعامل السلطة بنوع من التجاهل واللامبالاة بل والتسامح مع دعوات إقصاء العربية. ولهذا شهدنا تناسل خرجات بعض السياسيين والصحافيين التي تتطاول على العربية وتعتبرها لغة استعمار (المحجوبي أحرضان، ٢٠١١م، ص٦)، أو لغة غير وطنية وبعيدة كل البعد عن واقع المغاربة (الأمراني، ٢٠١٠،ص١٦)، أو لغة غير ديمقراطية (عصيد، ٢٠١٠،ص٦). وفي جميع الحالات تغدو العربية محور الهجمات المعلنة والمشرعنة إعلاميا وأكاديميا وسياسيا دون حماية سياسية أو قانونية من قبل الدولة، وذلك من قبل ثلاث جهات: دعاة الفرنكفونية الذين

يشككون في حيويتها وعصريتها، والحركة البربرية المتطرفة التي تنازع العربية شرعيتها الهوياتية والتاريخية، والحركة الداعية إلى الدارجة التي تنسب كل الاختلالات إلى الازدواجية اللغوية العربية(الفهري،٢٠١٣،ص ١٢٩).

ثانيا. عدم الأجرأة التشريعية لرسمية اللغة العربية: بالرغم من تنصيص الدستور المغربي على رسمية العربية، لم يصدر أي قانون تنظيمي أو قانون إطار يحدد آليات التنزيل. فمنذ مدة طويلة تقدم فريق برلماني بمقترح «قانون تعريب الإدارة والحياة العامة»، ينص على أن تلتزم الإدارات والمجالس الجماعية والمؤسسات العمومية والأهلية باعتماد اللغة العربية في الوثائق والمذكرات والمراسلات وغيرها. ومؤخرا تقدم فريق برلماني بمشروع «قانون حماية اللغة العربية». وقبل ذلك أصدرت العديد من المراسيم الوزارية القاضية بضرورة استعمال اللغة العربية في التواصل داخل الوزارات والإدارات والمؤسسات العمومية للدولة. لكن مل هذه المشاريع والمراسيم ظلت مجرد نصوص لا تصل إلى حد الاستعمال الإجرائي.

ب ـ على المستوى التربوي: شكل إصلاح المدرسة جوهر بناء الدولة الوطنية. ومحور الإصلاح هو النهوض بالعربية لغة للتدريس والتوحيد المعرفي. فقد أسس الاستعمار الفرنسي وجوده على استئصال الوجود العربي من المغرب، حيث نشر المقيم العام الفرنسي الجنرال ليوطي دوريته الشهيرة لسنة١٩٢١م حول لغة التعليم بالمغرب؛ وضع فيها منهج الحماية القائم على إجبار السكان على الانتقال من البربرية إلى الفرنسية: « لأن هذه اللغة يتم تعلمها بواسطة القرآن بينما تقتضي مصلحتنا أن نطور البربر خارج نطاق الإسلام» (الودغيري،١٩٩٣،ص٨٦). لذا انشغلت الحركة الوطنية بمقاومة هذا الواقع الاستعماري الذي من سمته الأساسية التشطي التعليمي وتعدد أنواع المدارس: عربية وإسرائيلية وبربرية وفرنسية. «ومن المعلوم، من جهة التربية، أن تعدد لغات التعليم في

البلد الواحد يضر أضرارا فاحشة بتكوين الأبناء ومستقبل الثقافة في الوطن، وإن واجب الدولة أن تعمل ما في استطاعتها لتكوين لغة الدراسة واحدة في جميع أجزاء القطر وفي كل مراحل التعليم»(الفاسي، ١٩٥٢، ص٢٦٤). وهم منظري الحركة الوطنية المبدئي هو بعث الوحدة داخل الذات المغربية من خلال جعل لغة التدريس هي العربية لأن «الأمة التي تتعلم كلها بلغة غير لغتها لا يمكن أن تفكر إلا بفكر أجنبي عنها»(الفاسي، ١٩٥٢، ص٢٦٤). لذا أخذت الحركة الوطنية على عاتقها مسألة الإصلاح التربوي باعتباره مدخلا أساسيا للتحرر من هيمنة الثقافة الاستعمارية ومدخلا للوحدة الوطنية. «إن لغة التعليم في المغرب يجب أن تكون واحدة، يجب أن تكون هي اللغة العربية، فإذا أخذت لغتنا مركزها من كل المدارس لم يعد علينا بأس بعد ذلك إذا أضفنا لها لغة أو لغات حية تفتح لنا آفاق الاتصال بالعالم الغربي الذي نتطلع إلى الاقتباس من تجاربه وفلسفاته»(علال الفاسي، ١٩٥٢، ص٢٦٤).

وقد تمثلت دولة الاستقلال هذا المسار من خلال إقرار التعريب في أول مشروع تعليمي غداة الاستقلال مؤكدا ضرورة اعتماد اللغة العربية لغة رسمية للتدريس، واعتبر مبدأ التعريب أحد الأعمدة الأربعة التي قام عليها إصلاح التعليم بالمغرب، والمحددة في التوحيد والتعميم والتعريب والمَغْرَبة. غير أن الازدواجية ستظهر في أول خطوة تطبيقية بحيث أقرت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم في اجتماعها سنة ١٩٥٨م تدريس العلوم باللغة الفرنسية، مما سيخلق لدى التلميذ المغربي ازدواجية بين فضاءين معرفيين. «إن تدريس العلوم منذ القسم الأول من التعليم الابتدائي، وترك بعض المواد تدرس باللغة العربية مثل التربية الإسلامية، والأخلاقية، وقواعد اللغة، وكل ما يتصل بالأدب؛ سيخلق لدى التلميذ إطاراً مرجعياً، ينظرون من خلاله إلى كل لغة على حدة: لغة علوم، ولغة أدب، لغة تسمح باكتساب المعرفة الإنسانية العلمية، وتسمح بالانفتاح على

العالم الخارجي، ولغة أخرى لا تسمح بالتعامل إلا مع الأدب والشعر والحكايات والأساطير»(مادي، ١٩٩٩م، ص ٤٨ – ٤٩). وقد بقي هذا الاضطراب سائداً في جميع مشاريع الإصلاح وفي التصاميم الحكومية المتتالية، أو مخططات اللجان المستحدثة لإصلاح التعليم (أنظر:السعيدي،١٩٩٩م). ولهذا سيكون التعليم المغربي مميزا بسيطرة شبه مطلقة للتعليم بالفرنسية باعتبارها لغة تدريس للعلوم التجريبية والطبيعية في التعليم الجامعي مقابل تدريسها بالعربية في التعليم الثانوي، وسيترسخ الأمر مع التقرير الأخير للمجلس الأعلى للتعليم بعودة الفرنسية لغة للتعليم لكل المستويات (أنظر:٢,٣).

كل هذه المظاهر تجعلنا نقول مع الدكتور عبد السلام المسدي: «إن اللغة أجَلُّ من أن تترك بيد السياسيين والسبب في ذلك أن رجال السياسة يصنعون الزمن الجماعي على مرآة زمنهم الفردي، أما رجال الفكر فينحتون زمنهم الفردي على مقاس الزمن الجماعي»(المسدي، ٢٠١١، ص٧). فإذا كان تدخل السياسي في الشأن اللغوي أمرا ضروريا لبناء نمط هوياتي موحد وتقديم استراتيجية التنميط والتنشئةُ على نفس القيم دفعاً للتناشز الفئوي المفضي إلى تفكيك الجماعة، وضبطاً للإيقاع الفردي الضامن لتماسك مكونات المجتمع، كما يتجلى في تدخلات الساسة الغربيين في بناء منظومتهم اللغوية اعتقادا منهم بالتماهي بين اللغوي والسياسي، فإن المشهد يتغير كثيرا في الحالة العربية والمغربية على وجه الخصوص، حيث الارتجالية وعدم الوعي بجوهرية اللغة في بناء التماسك الاجتماعي لأفراد الوطن، وتغلب الفهم السياسي الذي يتلخص في تسيير الظرفي بالمتاح على الاهتمام بالحاجات الحضارية للأمة. وهو ما جعل المشهد العام موسوما بالتباسات متعددة المستويات: «في العلاقات بين العربية والأمازيغية،... والتعارض بين لغة الحياة اليومية واللغة الرسمية المستعملة في المدرسة والجامعة والإدارة، والتعارض بين لغة النخبة ولغة عامة السكان. وأخيرا عدم اتخاذ جميع الإجراءات الضرورية من أجل تطوير لغتنا

العربية والأمازيغية «(الشدادي،٢٠٠٩). فكانت النتيجة الطبيعية هي الفوضى اللغوية التي تسم المشهد عموما، وعدم تحديد المجالات الوظيفية لكل لغة من اللغات الوطنية أو الأجنبية.

٢,٢ ـ الدستور الجديد وترسيم التعدد اللغوي:

نص الفصل الخامس من الدستور الجديد على أن: «تظل العربية اللغة الرسمية للدولة وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها. تعد الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة، بدون استثناء. يحدد قانون تنظيمي مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفيات إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلا بوظيفتها، بصفتها لغة رسمية» (الأمانة العامة للحكومة، ٢٠١١،ص٣٦٠١).

ومن خلال قراءة مفاصل النص يمكننا الخروج بالملاحظات التالية:

أولا ـ التنصيص على المسألة الهوياتية : لعل الجديد في نص الدستور المغربي هو التنصيص على المسألة اللغوية في متن الدستور وليس في ديباجته كما هو حال دستور ١٩٩٦، والتفصيل في العناصر المكونة لهوية المغرب عقديا وإثنيا وعرقيا وحضاريا. «المملكة المغربية دولة إسلامية، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم مقومات هويتها الوطنية، الموحدة بانصهار كل مكوناتها، العربية – الإسلامية والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية». وكما يتضح فللمرة الأولى يعترف الدستور المغربي ويدون عناصر التعدد الهوياتي بشكل يجمع بين الأبعاد الجغرافية والإثنية والتاريخية وباستحضار لكل الأطراف التي ساهمت في صياغة وجوده.

ثانيا ـ دستور التوازنات: فالمدافعون عن العربية وجدوا أن لغة الضاد ستظل هي «اللغة الرسمية للدولة وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها». والمنافحون عن ترسيم الأمازيغية سيجدون أن «الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة، بدون استثناء». بل الأكثر من ذلك، فقد نص التصدير على الهويات السبع وحاول إرضاء الجميع حتى الذين لم يشاركوا مباشرة في النقاش ونخص بالذكر اليهود والأندلسيين، حين اعترف بالبعدين العبري والأندلسي في هوية المغاربة.

ثالثا ـ ربط ترسيم الأمازيغية بالقوانين التنظيمية: ربط النص الدستوري التوظيف الشامل للأمازيغية بإصدار قانون تنظيمي، مما يفيد إعادة النظر في تأهيلها اللغوي وكيفية أجرأتها خاصة مع تعاظم مشاكل تنزيلها في التعليم والمدرسة. وبما أن السلطة التشريعية هي المخولة قانونا إصدار هذه القوانين، فالمنتظر أن تكون التحالفات السياسية والإيديولوجية هي المتحكمة في شكل أجرأة الترسيم.

رابعا ـ التنصيص على حماية العربية: يشير النص الدستوري إلى أن واجب الدولة حماية اللغة العربية وتطويرها وتنمية استعمالها، مما يشكل إشارة إلى دور السلطة في النهوض بالعربية باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات الهوية الوطنية.

خامسا . التنصيص على اللهجات: إدراج اللهجات باعتبارها مكونات ثقافية تعمل الدولة على «حمايتها» وجعل أهم وظائف الدولة «صيانة الحسانية، باعتبارها جزءا لا يتجزأ من الهوية الثقافية المغربية الموحدة، وعلى حماية اللهجات والتعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب». وأهم وظائف المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية المعلن عنه حماية «مختلف التعبيرات الثقافية المغربية».

لقد نقل التعديل الدستوري النقاش حول الانتماء الهوياتي للشعب المغربي من المضمر الشعبي إلى التدبير المؤسساتي. فبعد الجدل الذي أثارته بعض المواقف السياسية والاجتماعية والمنابر الإعلامية من جدل حول الهوية وضرورة إعادة النظر في مكوناتها وعلاقتها بالتنمية البشرية وبفضاء الانتماء الجيو- استراتيجي، وبعد عقود من غياب الدولة عن تدبير الشأن اللغوي، دشن الدستور الجديد مرحلة جديدة عنوانها المصالحة مع الذات الوطنية ومأسسة الشأن اللغوي من خلال دسترة المجلس الأعلى للغات والثقافة المغربية والمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

٣,٢ ـ مؤسسات التخطيط اللغوي بالمغرب:

بالرغم من الفوضى والارتجالية التي وسمت التعامل مع اللغة الرسمية وخلقت وضعا «تداخليا» فقدت فيه لغة الضاد وضعها الاعتباري والرمزي، فقد حرصت الدولة على استحداث مجموعة من الهيئات والمؤسسات اللغوية التي تروم من خلالها الإجابة على العديد من الإشكالات اللغوية. وإذا كان الهدف من هذه الهيئات والمؤسسات هو التخطيط للغة الرسمية فإن غياب التنزيل العملي لمقترحاتها ومجهوداتها، إضافة إلى عدم مواكبتها بالحماية والإلزام القانونيين الضروريين يجعل أدوارها بحثية وعلمية محصورة في الجانب النظري فقط دون التأثير في الواقع اليومي للمواطن. وهذه المؤسسات نوعان: منها ما هو موجود ويشتغل في إطار النظم المحددة له، ومنها ما ينتظر التنزيل الواقعي بعد التشريع القانوني والدستوري له.

أولا ـ معهد الدراسات والأبحاث للتعريب: يعد معهد الدراسات والأبحاث للتعريب المؤسسة العلمية التي وكل إليها النهوض بالبحث العلمي في قضايا اللغة العربية. ففي أجواء التعريب وفرض العربية في الإدارة والشأن العام التي ميزت حالة المغرب غداة الاستقلال السياسي، أنشئ المعهد سنة ١٩٦٠

(بالمرسوم رقم ١٩٦٥-٥٩-٢ الصادر يوم ١٤ يناير ١٩٦٠)، باعتباره مؤسسة جامعية للبحث العلمي والتطبيقي، تابعة لجامعة محمد الخامس بالرباط، تتجلى مهمته في إنجاز الأشغال اللازمة للتعريب وتطويرها وتوجيهها، والعمل على جعل اللغة العربية أداة للعمل والبحث في جميع الميادين ولاسيما في ميدان العلوم والتقنيات. وكما جاء في المرسوم المحدث للمعهد، يسعى هذا الأخير إلى خدمة اللغة العربية بواسطة منهجية عامة في معالجة المصطلحات، قصد تنمية طاقاتها والارتقاء بها، حتى تصبح لغة تعليم عصرية تواكب لغات الحضارات الكبرى في جميع العلوم. من خلال: وضع لغة العمل العربية (اللغة العربية العصرية)، وإحصاء المفردات الأساسية لاستعمالها في التعليم، واقتباس المفردات الموحدة في العالم العربي والمعدة لوضع الكتب المدرسية، وإحصاء العبارات التقنية غير الموحدة وتسهيل توحيدها بالاتصال مع المعاهد العلمية بالعالم العربي، وتقديم عبارات اللغة العربية التقنية الموحدة لجميع المنظمات العمومية والخصوصية... ويتولى المعهد من خلال فرقه البحثية مهمة مراجعة وضبط المصطلحات الواردة في مشاريع معاجم الإدارات العمومية وشبه العمومية في مختلف المجالات، وإنجاز معاجم علمية وتقنية ثنائية اللغة ومتعددة اللغات. كما يقوم المعهد بنشر مختلف إصداراته العلمية وجميع أنشطته المختلفة (وقائع ندوات لقاءات علمية) التي ينظمها في الدوريات التي يصدرها كمجلة «أبحاث لسانية» التي تصدر بمعدل مجلد في السنة يضم عددين، ونشرة «التعريب» التي تصدر مرتين في السنة.

وقد داوم المعهد على إصدار العديد من المعاجم والترجمات والنشرات التي تواكب الحالة اللغوية بالمغرب، لكن عكس المأمول بدأت هذه الإصدارات تتقلص كما يمكن ملاحظته من خلال النموذج التالي:



السنة	عدد المعاجم	الموضوع
١٩٩٦	٠١	- معجم المصطلحات التقنية للقوات المسلحة الملكية.
١٩٩٧	٠٢	- معجم كولان للعامية المغربية «١٩٩٣ ـ ١٩٩٧». - معجم المعلوميات ثلاثي اللغة Lexique d'informatique.
١٩٩٩	٠٢	- معجم الطعامة Lexique de Restauration. - معجم النباتات ثلاثي اللغة BOTANICA.
٢٠٠٠	٠١	- معجم التعمير.
٢٠٠١	٠١	- معجم التوليد والنسقية والترجمة الآلية - ، لعبد القادر الفاسي الفهري.
المجموع	٠٧	

كما اهتم المعهد بإصدار اشغال الندوات والأيام الدراسية التي نظمها في مجال اختصاصاته من نحو: تمكين اللغات، التكنولوجيا والاتصال والترجمة والاصطلاح والتعريب.

وقد استطاع المعهد خلال العقود الأولى لإنشائه، وتحت إدارة رموز البحث اللساني العربي كالأخضر غزال وعبد القادر الفاسي الفهري، أن يساهم في تعريب بعض الإدارات المغربية التي تعاملت معه كالقضاء والأبناك والنقل. لكن عكس الطموحات التي علقت عليه حين تأسيسه، والتي من أهمها توفير القاعدة المصطلحية واللغوية لجعل العربية لغة التداول الرسمي في الإدارة المغربية، وفي غياب تنزيل حقيقي للعربية في الشأن العام، مما ألغى الحاجة العملية إلى هذه المؤسسة، انتقلت وظيفتها إلى الدور الإداري العادي الذي جعلها مجرد مؤسسة جامعية ضمن أخرى واستبعد من مخرجاتها النهوض بالعربية والرقي بها. لذا أمكن ملاحظة التقلص التدريجي للإنتاجات الصادرة عن المعهد لأسباب عديدة من أهمها:

- غياب الحاجة إلى إصداراته وإنتاجاته نتيجة لعدم التمكين للغة العربية في الإدارات العمومية والخاصة وغياب الحاجة إلى التعريب مما انعكس على مساره العلمي حيث نلاحظ إنتاجا ضعيفا لحركة الترجمة والتعريب لهذه المؤسسة ما بين سنة ١٩٩٣ و٢٠٠١ (٧ مؤلفات في ثمان سنوات).
- بالرغم من التبعية المؤسسية للمعهد لجامعة محمد الخامس بالرباط فقد كان المأمول أن يغدو قطبا للتعريب والمشاريع المتعلقة بالعربية في مختلف الجامعات المغربية، لكنه ظل محصورا في إطاره البنيوي الداخلي، واضطرت جل الهيئات الجامعية إلى إنشاء مخابر ومراكز مستقلة مما اثر على المجهود العلمي وشتت مخرجاته.
- حصر مجهود المعهد داخل المؤسسة الجامعية أدى إلى ضيق قدراته المادية والبشرية، وقد أدت المصادقة التشريعية على مشروع أكاديمية اللغة العربية إلى سحب جل الاختصاصات من المعهد وجعله في حالة انتظار طويلة.

ثانيا - المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية: في سياق الاعتراف الرسمي بالأمازيغية لغة وثقافة، تأسس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية طبقا لظهير ملكي بتاريخ ١٧ أكتوبر/تشرين الأول ٢٠٠١. ويعتبر إنشاء المعهد مكسبا أساسيا ونقطة تغيير في مسار النهوض باللغة والثقافة الأمازيغيتين، حيث خلقت المؤسسة تحولا عميقا في مجال تدبير التعددية وفتحت آفاقا واعدة لإدماج الأمازيغية في مختلف مناحي الحياة خاصة في قطاعات التعليم والإعلام والثقافة، كما عملت على ترسيخ البعد الوحدوي والوطني للأمازيغية بعيدا عن الاستقطابات الإيديولوجية والسياسية. وبالرغم من حداثة المعهد، فقد استطاع خلال مدة قصيرة واعتبارا للشروط المادية والمعنوية التي وفرت له ولارتباطه المباشر بالقصر الملكي وبدوائر السلطة السياسية تحقيق العديد من المنجزات:

في ميدان التعليم: بتنسيق مع وزارة التعليم، قام المعهد بإنجاز الوسائل التربوية الخاصة بإدماج وإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. وذلك من خلال إعداد الكتب المدرسية لتعليم اللغة الأمازيغية لجميع مستويات التعليم الابتدائي، إضافة إلى إنجاز حوامل بيداغوجية متنوعة، وإعداد مجزوءات التكوين الأساس والمستمر الخاصة بالأساتذة والمفتشين والمكونين، كما سهر كذلك على تكوين الأطر التربوية وساهم في إرساء مسالك الدراسات الأمازيغية ببعض الجامعات الوطنية. وعلى مستوى اللغة، قام المعهد بتنميط حرف تيفيناغ وشرع في تهيئة اللغة الأمازيغية الموحدة اعتمادا على منهجية علمية متدرجة ونشر معاجم عامة ومخصصة تسهل عليه التعليم والتكوين.

في ميدان الإعلام : ساهم المعهد، إلى جانب وزارة الاتصال، في بلورة تصورات مرتبطة بإدماج الأمازيغية في الإعلام العمومي الوطني. وقام بتنظيم عدة تظاهرات علمية ولقاءات وندوات وطنية الهدف من ورائها رصد حصيلة ووضعية الأمازيغية في الإعلام العمومي. وقد خلصت مجهودات المعهد إلى التنصيص على مقتضيات تهم الأمازيغية في دفاتر تحملات قنوات القطب العمومي، وبداية الإدماج والترسيخ التدريجيين للأمازيغية في الإعلام العمومي وإحداث قناة أمازيغية ، كما أنجز ساهم في تأهيل العاملين في مجال الإعلام الوطني المهتم بالبعد الأمازيغي.

في ميدان الثقافة: اهتم المعهد منذ إنشائه بنقل الموروث الثقافي الأمازيغي من الشفاهية إلى الكتابة، حيث قام بجمع المتون الأدبية المتنوعة. كما عمل على تشجيع المبدعين والعاملين في مختلف مجالات الكتابة والتأليف باللغة الأمازيغية بنشر أعمالهم والتعريف بها وإحداث جائزة الثقافة الأمازيغية لحث المبدعين على المزيد من العمل في مجالات الكتابة والترجمة والإبداع المسرحي والسينمائي وكذا في مجالي التدريس والإعلام. إضافة إلى ذلك ساهم المعهد

في دعم التظاهرات الثقافية المنظمة من طرف الجمعيات الثقافية العاملة في مجال النهوض باللغة والثقافة الأمازيغيتين.

ثالثا ـ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي مؤسسة دستورية ذات طابع استشاري أحدثت بموجب القانون رقم ١٠٥,١٢ الصادر بتاريخ ١٦ ماي ٢٠١٤، وذلك تطبيقا لمقتضيات الفصل ١٦٨ من الدستور، ليحل محل المجلس الأعلى للتعليم (الذي كان قد أعيد تنظيمه سنة ٢٠٠٦ بموجب الظهير الشريف رقم ١-٠٥-١٥٢). وتتحدد مهمته في التفكير الاستراتيجي في قضايا التربية والتكوين والبحث العلمي من خلال إبداء الرأي في القضايا ذات الصلة بالاختيارات الوطنية الكبرى، والتوجهات العامة، والبرامج والمشاريع ذات الأهمية الخاصة المتعلقة بقطاعات التربية والتكوين والبحث العلمي؛ وإعداد دراسات وأبحاث بشأن كل مسألة تهم التربية والتكوين والبحث العلمي أو تتعلق بتسيير المرافق العمومية المكلفة بها؛ وإنجاز تقييمات شمولية أو قطاعية أو موضوعاتية للسياسات والبرامج العمومية في مجالات التربية والتكوين والبحث العلمي ونشر نتائجها؛

واعتبارا لكون لغة التدريس أهم الإشكالات التي تطرح أمام أي إصلاح لمنظومة التربية والتكوين فقد عد تدخل المجلس أساسيا في التنظير للمسألة اللغوية في التعليم المغربي. وقد تمثل ذلك في محطتين رئيسيتين:

أ ـ ندوة «**تدريس اللغات وتعلمها في منظومات التربية والتكوين:** مقاربات تشخيصية واستشرافية» يومي ٢٠ و٢١ أكتوبر ٢٠٠٩، التي اعتبرت أول نقاش رسمي للسؤال اللغوي بالمغرب. وتعد الندوة تتويجا لتقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة ٢٠٠٨ الذي خلص إلى «غياب سياسة لغوية وطنية واضحة رغم أن الميثاق اقترح مشهدا لغويا متنوعا تحكمه روابط التفاعل الإيجابي بين اللغات»(المجلس الاعلى للتعليم، ٢٠٠٩، ص٤٥). وهكذا استطاع المجلس نقل الملف اللغوي في المدرسة من إطاره العام إلى إطار

تشخيصي إجرائي من خلال البحث والتداول في التدبيري البيداغوجي الذي يجب اتباعه في تدريس اللغات للتمكن من الكفايات اللغوية تواصلا وقراءة وتعبيرا شفهيا وكتابيا (المجلس الاعلى للتعليم،٢٠٠٩). وقد استضاف المجلس في محاولة لمقاربة هذه الإشكالية والإجابة عنها خبراء مغاربة وأجانب في مجال تدريس اللغات بغية البحث عن سبل الرقي بمستوى الكفايات اللغوية، والتي تتشكل أساسا من الدراسات التشخيصية والموضوعاتية، وتنظيم الورشات المتخصصة حسب اللغات العربية والأمازيغية والأجنبية المعتمدة في المنظومة التربوية، إلى جانب ورشة التكوين المهني والورشة الأفقية للغات والدراسة المقارنة لنماذج من التجارب الدولية. وإذا كانت هذه الندوة لم ترد الوصول إلى قرارات، لأن هدفها هو إنتاج أفكار وبلورة رؤى ومشاريع بغية الارتقاء بتدريس اللغات والتحكم في كفاياتها؛ تربويا ومعرفيا وتواصليا، فقد استطاعت بعث الحراك في السوق اللغوية المغربية وإثارة الانتباه إلى عمق الإشكالية. وقد تجلى ذلك في طريقة تلقي مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين لنتائج ورشات التشخيص المختلفة.

ب ـ **الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم**: بعد الجدل الذي واكب مداولات المجلس في نسخته الثانية منذ تعيينه من طرف الملك أصدر مؤخرا «الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء» التي تلخص تصوره للنهوض بالمدرسة المغربية باعتبارها خارطة طريق للرفع من مردوديتها وجودتها من خلال إعادة النظر في مهن التربية والتكوين، وفي المناهج والبرامج والطرائق البيداغوجية واعتماد هندسة لغوية جديدة، ترتكز على التعددية اللغوية والتناوب اللغوي (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ٢٠١٥).

وبالرغم من اتساع مجال الإصلاح المقترح وشموليته للعديد من الجوانب، فقد ظل النقاش محتدما داخل المجلس وفي الفضاء العام حول المسألة اللغوية أساسا، خاصة مع التبشير بإعادة النظر في سياسة التعريب وسيطرة اللوبي الفرنكفوني على أشغاله. فكانت النتيجة التي أعلنها رئيسه في خطابه أمام الملك ان الرؤية :» تتوخى تنويع لغات التدريس، بالإعمال التدريجي للتناوب اللغوي كآلية لتعزيز التمكن من اللغات عن طريق التدريس بها، وذلك بتعليم بعض المضامين والمجزوءات، في بعض المواد، باللغة الفرنسية ابتداء من الإعدادي، والإنجليزية ابتداء من الثانوي التأهيلي « (عزيمان،٢٠ ماي ٢٠١٥)، مما يعني التراجع التدريجي عن التعريب وعن اعتبار العربية لغة للتدريس. فتحت عنوان التمكن من اللغات المدرَّسة وتنويع لغات التدريس بشكل متكافئ وفي غياب الحماية القانونية والإجرائية للغات الرسمية وفي تحريف التشخيص الحقيقي لأزمة التعليم بعد نسبتها لسياسة التعريب ستكون النتيجة هي العودة القوية للفرنسية لغة القوة والسوق والإعلام، خاصة انها مسنودة بسيطرة ثقافية وسياسية للدولة الفرنسية على الفضاء المغربي. وهذا ما سيجعل تدخل المجلس في المسألة اللغوية المحدد الأساسي لمستقبل التداول اللغوي بالمغرب.

رابعا . أكاديمية محمد السادس للغة العربية: في إطار تناسل المجمعات والمراكز اللغوية في العالم العربي، وغياب إطار مرجعي أكاديمي وطني يهتم بالعربية وقضاياها وبإمكانه التنسيق بين مختلف الفاعلين والأكاديميين المهتمين بالتخطيط اللغوي والتربوي والمعجمي، بشر الميثاق الوطني للتربية والتكوين بإحداث أكاديمية محمد السادس للغة العربية باعتبارها مؤسسة وطنية ذات مستوى عال، مكلفة بتخطيط مشروع مستقبلي طموح، ذي أبعاد ثقافية وعلمية معاصرة ومرتكزا على: التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم؛ وتشجيع حركة الإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية

واضحة مع تشجيع التأليف والنشر وتصدير الإنتاج الوطني الجيد؛ وتكوين صفوة من المتخصصين يتقنون مختلف مجالات المعرفة باللغة العربية وبعدة لغات أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عليا ومتوسطة(أنظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ١٩٩٩، ص٣٩.). وأصدر العاهل المغربي مرسوما يقضي بتأسيس أكاديمية تحمل اسمه، مع ما يحيل عليه ذلك من دلالات، بهدف النهوض باللغة وتعزيز دورها في نواحي الثقافة والتربية والعلوم بالمملكة. وقد اختير لها كهدف محوري تكريس دور اللغة العربية في التربية والثقافة والعلوم من خلال تأهيلها لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي وتحديثها وتبسيطها بما يجعلها في متناول كل الشرائح الاجتماعية وكل مجالات الحياة الوطنية. كما اهتمت الهيئة التشريعية بالمشروع من خلال مصادقة مجلس النواب يوم الخميس ٢٤ أبريل ٢٠٠٣ على مشروع القانون المتعلق بإنشاء أكاديمية محمد السادس للغة العربية.

لكن، في الوقت الذي قطع فيه «المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية» أشواطا كبيرة في معيرة لغة «متصورة» وإنتاج معاجم ومؤلفات خاصة بها، وبميزانية ضخمة تكلف الدولة مليارات من الدولارات، تتهاون السلطة في إنشاء الأكاديمية وتفعيل النص التشريعي والظهير المؤسس لها. مما يعني أن الأمر أكبر من تبريرات المسؤولين الحكوميين الذي يتناوبون على تقديم مسوغات عدم الأجرأة، وإنما الأمر يتعلق برغبة معلنة ومضمرة بتهميش العربية وعرقلة وجودها العلمي والأكاديمي.

خامسا. المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية: ينص الدستور الجديد على تشكيل هيئة مسماة ب«المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية»، محددا وظيفته الأساسية قبل صدور القانون التنظيمي الضابط لصلاحياته في: «حماية وتنمية اللغات العربية والأمازيغية، ومختلف التعبيرات الثقافية المغربية، تراثا وإبداعا أصيلا». فقصد المشرع الثاوي هو ضبط الفوضى اللغوية والصراعات الهوياتية

من خلال فتح حوار حقيقي وجدي وعلمي يروم التنسيق بين الكيانات اللسانية والتوزيع العادل لها بشكل يجنبنا التجاذب والصراع الذي لن يستفيد منه المغربي التائه بين واقع هيمنة اللغات الأجنبية وحديث البعض عن لغات الهوية. والأجمل في ذلك هو وعي الدولة بضرورة تدخلها عبر إشراك الأكاديميين والمؤسسات المختصة. لكن لحد الآن لم يخرج القانون المنظم لهذه الهيئة. لذلك أتى النص الدستوري واضحا في تحديد مكونات المجلس التي هي«كل المؤسسات المعنية بهذه المجالات، ويحدد قانون تنظيمي صلاحياته وتركيبته وكيفيات سيره». ومازال المجلس المنصوص عليه دستوريا ينتظر الإفراج عن قانونه التنظيمي الذي سيحدد هيكلته وطرق تسييره واختصاصاته.

٤,٢ ـ مبادئ استراتيجية في السياسة اللغوية بالمغرب:

وضع الدستور المعدل المجتمع المغربي أمام واقع لغوي جديد مؤداه: لغتان رسميتان وانفتاح على تعبيرات ثقافية ولغات أجنبية. والواقع أن الدستور لم ينه التجاذب الهوياتي الذي صاحب تعديله، كما كان يعتقد، بل استمر بأشكال مختلفة تتمثل في التدافع الجاري حول تأويل مضامين الدستور ومحتوى القوانين التنظيمية والعادية التي تنزل مقتضياته. وقد ظهر هذا التدافع في النقاش العلمي والفكري والثقافي والسياسي الذي عكسته المبادرات والمقترحات الصادرة عن مختلف المكونات المدنية والرسمية. فقد وضع النص الدستوري سقفا للتداول الرسمي في المسألة اللغوية بعيدا عن التجاذبات الهوياتية السابقة، حول لغوية الأمازيغية أو أصالتها، لكن في المجال المدني المجتمعي ما زال التداول حول مكانة اللغات الوطنية وتعريفها ساريا في دواليب اللقاءات المختلفة. خاصة مع النقاش حول لغة التدريس الذي صاحب مداولات المجلس الأعلى للتربية وعودة الفرنسة بقوة إلى المنظومة التربوية. لكن الغائب في هذا السياق هو ضبط معالم السياسة اللغوية المنتظرة.

إن وعي السلطة بالفوضى اللغوية/ الهوياتية التي عاشها المغرب منذ الاستقلال ومازالت آثارها بادية في الواقع اللساني، حيث لم تستطع الدولة ضبط وتدبير فسيفساء التعبيرات اللسانية الوطنية مما يسر الأمر على الفرنكفونية غزو السوق وفرض الفرنسية لغة للاقتصاد والفكر والإدارة والتواصل العام، قد دفعها إلى البحث عن آليات ضبط السوق اللغوية خاصة بعد احتدام النقاش حول وظائف اللغات الوطنية ودور كل منها في مسار التنمية والمعرفة. وأي سياسة لغوية لا تنطلق من رؤية استراتيجية ثقافية شاملة ستظل قاصرة عن حل مشكل الفوضى الهوياتية التي تنخر المجتمع.

إذ تعتبر قضية اللغة قضية رئيسة من بين قضايا المجتمع، فهي لا تمس حقول المعرفة والتاريخ والحضارة فحسب، بل ترتبط كذلك بقضايا تطور الأمم وإنتاجها المعرفي في علاقته بعجلة الاقتصاد، وهي بذلك ليست قضية خاصة بمجتمع، فكل المجتمعات تواجه معضلة اللغة، لكونها متعددة الأبعاد على عدة مستويات، أي ما يرتبط بالتداول اللغوي في أوطانها، في ضوء موقع لغتها أو لغاتها الوطنية، وما له علاقة بالإجراءات الإدارية والثقافية والممارسة التعليمية والإعلامية والبحث العلمي، بهدف تعزيز مكانتها على المستوى الدولي وإشعاعها، ومواكبتها للتطورات التكنولوجية والأبحاث العلمية؛ ومن ثمة تتولد عنها كل القضايا الثقافية. فالسؤال اللغوي يطرح في إطار أطر مرجعية انطلاقا من إشكالات: الذات والمستقبل والحاجة الحضارية. فمن خلال تأمل النماذج العالمية للدسترة اللغوية، سواء التي اعتمدت الأحادية اللغوية أو التعددية(أنظر: بوعلي، ٢٠١٤، ص٦٥)، نلاحظ أنها تعمل على وضع جملة من الضوابط القانونية والمؤسساتية التي تيسر تدبير الإشكال اللغوي. ومن ثمة فاقتباس النمذجة يحتاج إلى ترو في البناء والتأصيل لنموذج مرجعي يراد له التعبير عن الانسجام في السياسة اللغوية والخروج من حالة الفوضى التي يعيشها المجتمع المغربي هوياتيا وقيميا ولغويا. فكل أنماط السياسات اللغوية

وضعت لنفسها مبادئ أساسية علقت عليها تعدديتها وتحاول من خلالها تدبير أسئلتها الراهنة: السيادة الوطنية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والعدالة اللغوية. لذا فأي سياسة لغوية ينبغي أن تكون استحضارا لهذه الضوابط المؤسسة لكل تخطيط لغوي:

١,٤,٢ . تدبير التعدد اللغوي: لا مناص من التأكيد على أن التعدد الثقافي والهوياتي قيمة رئيسة في الحضارات الإنسانية باعتباره آلية ضرورية للتعايش والتواصل. إذ يمكننا قراءة مسار الحديث عن التنوع الثقافي في الغرب من خلال محاولة للمصالحة مع الذات وتقديم فهم جديد للمواطنة يعالج إفرازات الهجرة والإدماج القسري للمجموعات المتمايزة ثقافياً الذي قامت به الدولة الوطنية الأوروبية عبر تاريخها. فمن حيث الاصطلاح يطلق مصطلح التعددية الثقافية على بعض المجتمعات التي تتعايش فيها الحضارات بأكثر من ثقافة ضمن الحضارة الواحدة (راتانسي، ٢٠١٣م.، ص ١٧). وقد تقوم التعددية الثقافية على أساس الفارق اللغوي، كما في سويسرا مثلاً، كما يمكن أن تقوم على عنصر العرق، كما في جنوب إفريقيا. لكن الحالة المغربية تفرض مداخل مؤسسة لتدبير التعدد اللغوي مبنية على تعريف التعدد باعتباره «تواجد أنظمة لغوية متعددة في المجتمع الواحد؛ ومدلول النظام اللغوي يعني وجود نسق متكامل في منظومته الرمزية، بما فيها الرمزية الخطية أي الكتابة والقراءة، أي ما يمكن أن يتجسد بيداغوجياً في النظام اللغوي الممدرس، بينما يمكن أن يدرج غير ذلك في مفهوم التنوع داخل التعدد، أو بدونه، أو خارجاً عنه» (مبارك ربيع، ٢٠١٣،ص٦٥):

أ - ينبغي مبدئيا التمييز بين التنوع diversity والتعدد multiculturalism، لأن التعدد إحالة على فهم للاختلاف داخل نواظم الوحدة، والتنوع ترسيخ للتجاذب داخل الوحدة السياسية. فالمواطنة، كما شرعتها الدولة القطرية الحديثة، مؤسسة على مفاهيم الأرض والحكم والشعب، وبين العناصر

المكونة للوطن السياسي والجغرافي اختلاف في الانتماء والعقائد والإثنيات، أما التعدد فهو اختلاف داخل الهوية الواحدة. ففي المغرب ثقافة مغربية بمكونات متعددة وليست هناك ثقافة منطقية أو إقليمية. لذا فالتعدد ذاتي وليس إثنيا، والمقصود أنه مرتبط بتكوين الشخصية الوطنية وجزء من وظيفتها وليس جزءا من التنظيم الإقليمي أو الإثني كما هو معروف في التدبير السياسي لنماذج المجالية واللامركزية اللسانية. وبناء عليه فإن التعدد اللغوي لا يعني تعددا قيميا وثقافيا، لأن اللغة ناقلة للقيم وليست تعبيرا ميكانيكيا عنها. فمحددات القيم في المجتمع الواحد غير متغيرة بتغير اللغات المستعملة وطنيا مادامت تنتمي إلى نفس الفضاء الثقافي والمعرفي. لذا سنجد القيم المعبر عنها بالعربية والأمازيغية هي نفسها المجسدة للمجال التداولي العربي الإسلامي وإن بألسن مختلفة.

ب - على الصعيد العالمي يندر وجود دول رافضة للاعتراف بطابعها التعددي وبالتعبيرات اللغوية الأخرى السائدة فيها، مثل تركيا. فما يطبع العالم اليوم هو ظاهرة التعدد اللغوي، فليست هناك دول أحادية اللغة أو نقية لغويا إلا فيما قل وندر. فإذا ما تأملنا الوضع اللغوي العالمي، سنجد أن ٣٨ دولة فقط من بين ٢٠٠ دولة، هي الدول الأكثر تجانسا لغويا (أي أن ٩٠٪ من ساكنتها يتحدثون نفس اللغة) ، في حين نجد أن ٩٢٪ من دول العالم هي دول متعددة اللغات. وينبغي التنبيه إلى أن هذا التوزيع اللغوي ليس اعتباطيا، بل تحكمه ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية ويتنامى هذا التعدد على الخصوص في الدول المتخلفة. لذلك يعتقد بعض الباحثين بأن البلاد المجزأة لغويا بشكل كبير بلاد فقيرة دائما، كما يبدو من الجدول التالي(كولماس، نونبر ٢٠٠٠، ص٦٩):

البلد	عدد السكان	عدد اللغات	الدخل الفردي
إثيوبيا	٥٠ مليون/ ن	١٢٠	١٢٠ دولارا
تشاد	٥ مليون / ن	١١٧	١٦٦ دولارا
فيتنام	٥٤ مليون / ن	٧٧	١٨٠ دولارا
بنين	٤,٥ مليون / ن	٥٢	٣٩٠ دولارا

ج. كثيرة هي الدراسات التي توقفت عند التعدد اللغوي من خلال توصيف الواقع القبلي والاجتماعي للمغرب أو استنساخ التجارب العالمية. لكن ما لم تنتبه له هذه الدراسات هو الإجابة عن سؤال: كيف دبر المغاربة تعددهم اللغوي في تاريخهم الطويل؟. فمن الثابت تاريخيا أن وجود الأمازيغية باعتبارها لغة التواصل العامي والعادي، إلى جانب العربية لغة العلم والدين والتواصل الإداري والرسمي قد شكل الميسم الرئيس لمجتمع المغرب الوسيط. فتعريب الإدارة والسلطة، الذي شهدته المنطقة مع دخول الإسلام، لم ينسحب على المجتمع الذي حافظ على لغات تواصله اليومية. إذ تثبت الوثائق التاريخية أن «مع بداية العصر الموحدي ظلت الأمازيغية سائدة بأغلب المناطق بما في ذلك السهول كمنطقة الهبط ومنطقة دكالة فضلا عن المناطق الجبلية مما دفع الموحدين إلى اعتماد الأمازيغية في نشر الدعوة التومرتية بعد أن كان إمامهم قد ألف بعض مؤلفاته بهذه اللغة إلى جانب العربية ومنها رسالة العقيدة. ومعلوم أن المخزن الموحدي قد اشترط في تولي الخطابة بجامع القرويين بفاس أن يحكم الخطيب اللغة الأمازيغية بالإضافة إلى اللغة العربية، كما ان على المؤذن أن يرفع الأذان باللغتين العربية والأمازيغية تباعا» (القبلي وآخرون،٢٠١١،ص٢٥٨). وتثير مرحلة الدولة الموحدية العديد من الأسئلة المتعلقة بشكل التدبير السياسي المعتمد للتعدد اللغوي. فمن المعروف تاريخيا أن عصر الموحدين

هو البداية الحقيقية لتعريب المجتمع مع هجرات القبائل العربية التي استقدمت من الشرق، ومع اهتمام السلطة بنشر الثقافة العربية والعلوم الإسلامية عبر تنظيم المجالس العلمية والسلطانية (أنظر: المنوني، ١٩٧٧). وفي نفس الوقت عرف عن الدولة الموحدية تاريخيا عنايتها بالأمازيغية تجلت على الخصوص في كتابة المهدي بن تومرت العديد من الرسائل بالأمازيغية «حينما أراد نشر عقيدته الموحدية بين أصحابه من المصامدة وجدهم لا يحذقون اللسان العربي، فاضطر إلى وضع مؤلفات عقائدية وفقهية بالأمازيغية لإفهام أتباعه معاني التوحيد»(تويراس، ٢٠١٥، ص٢١٧)، والنداء للصلاة بالأمازيغية (ابن الخطيب،٢٠٠٩، ج١،ص٤١١)، وإلقاء الخطب بالأمازيغية في المحافل الرسمية حيث: «كان خطيب الخلافة يستعمل اللسان الأمازيغي لإفهام قبائل الموحدين ثم يعقب ذلك بخطبة عربية بليغة» (تويراس، ٢٠١٥،ص٢٢٠). وهكذا كان حضور العربية والأمازيغية في التدبير السياسي أمرا واقعا لا يمكن تجاوزه في التاريخ المغربي، لكن من خلال توزيع وظيفي بين لغتين: لغة عالمة للتواصل الرسمي، ولغة عامة للتواصل الشعبي. والأكثر من ذلك أن الدولة ظلت على الدوام محايدة في رسم معالم الوضع اللغوي أو فرض سياسة لغوية معينة. إذ حتى في العصور التي حكمت الأسر الأمازيغية «لم يلجأ أحد من الحكام إلى التدخل في الوضع اللغوي بفرض سياسة لغوية مخالفة لما كان معروفا وسائدا في جل أقطار العالم العربي الإسلامي من الخليج إلى المحيط» (الودغيري، ١٤٢٠هـ، ٧٨ ـ٧٩).

٢,٤,٢ .العدالة اللغوية: إذا كان مفهوم العدالة اللغوية مفهوما حديث العهد جداً في أدبيات السياسة اللغوية، فقد استغل كثيرا في النقاش الهوياتي الذي عرفه المغرب الحديث. فالعدالة اللغوية تتأسس على جملة من المرتكزات من أهمها: المساواة في الكرامة وتفكيك الأساطير حول التفوق والمساواة الرمزية

والترابية اللغوية...(الفهري، ٢٠١٣،ص ١٦٢ ـ١٦٥). وتتحقق من خلال جملة من الحقوق اللغوية والثقافية أهمها أن لكل مواطن ينتمي إلى جماعة لغوية الحق في التعبير عن آرائه ونشرها بلغته، وضرورة احترام الحياة الخاص لأفراد الجماعات اللغوية المختلفة، ومنع جميع صور التهميش والإقصاء الاجتماعيين بسبب الانتماء اللغوي (عزوز وخاين،٢٠١٤،ص٣٧ ـ٣٨).

واعتمادا على هذه المبادئ اتخذ النقاش حول الأمازيغية بعدا حقوقيا، مؤداه مواجهة الانقراض والتهميش الاجتماعي والتربوي الذي عانت منه الأمازيغية من طرف الدولة والنخبة المغربيتين. إذ تؤسس الأبحاث الأكاديمية منافحتها عن الأمازيغية وضرورة النهوض بها اعتمادا على تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) الذي أفاد أن تراث الإنسانية مهدد بانقراض اللغات المستضعفة (حوالي ٥٠ في المائة من لغات العالم مهددة بالانقراض). وهكذا «أسفرت سيرورة إنقاص الأمازيغية على ما عليه الوضع راهنا، حيث باتت هاته اللغة مهددة بمخاطر الانقراض في الأمد المتوسط» (بوكوس ،١١،٢٠١٣). ومؤشرات هذا الانقراض هي الهشاشة التي تعانيها الساكنة الناطقة بالأمازيغية، وغياب الدعم والرعاية الرسمية لها وتشجيع لغة أجنبية على حسابها، بل من المتعصبين من يذهب إلى أن الأمازيغية عاشت حالة من التصفية العرقية والإبادة الجماعية للناطقين بها على غرار الإبادة الجماعية لقبائل الهنود الحمر من قبل المستوطنين الغربيين لأميركا الشمالية مما أدى إلى ضياع واندثار العديد من لغات تلك القبائل البدائية (أنظر: Salem Chaker،١٩٨٩). وقد ساهم، حسب نفس التصور، التهميش السياسي في ضياع جزء من التراث الأمازيغي الذي ظل شفويا في أغلبه. إذ ينسب بعض الدارسين إلى الحركة الوطنية التي قادت المقاومة ضد الاستعمار تهمة التهميش الذي عانت منه الأمازيغية خلال عقود الاستقلال. «وهكذا فإن العناية بالأمازيغية قد اعتبرت غداة الاستقلال ضربا من تكريس سياسة المستعمر الرامية إلى

التفرقة مما يتنافى مع هدف التوحيد في إطار دولة وطنية تعتبر وحدة اللغة من مقوماتها الأساسية»(القبلي وآخرون،٢٠١١،ص٦٩٩). فإن وضعنا في اعتبارنا أن الظهير البربري الذي أصدره الاستعمار الفرنسي كان يروم التفرقة بين العرب والأمازيغ غدا الحديث عن البربرية جزءا من مخطط استعماري يرهن المغرب للتشظي الهوياتي. لذا كانت «السياسة اللغوية المغربية متسمة بهيمنة الخطاب الايديولوجي للنخب العروبية الذي يشتغل لصالح التعريب سعيا الى استئصال الفرنكفونية على ما يزعم من جهة والى اقصاء الامازيغية من جهة أخرى» (بوكوس، ٢٠٠٣م، ص ٣١). فنسب لدولة الاستقلال والحركة الوطنية تهميش الأمازيغية في التدبير اللغوي. «بعد حصول المغرب على استقلاله أخذت الأمازيغية تتأثر كلغة وثقافة بسياسة التعريب وإيديولوجية القومية العربية التي سادت مجموع العالم العربي بما فيه المغرب طوال الخمسينات والستينات وهي تأثيرات استمرت بعد ذلك في عدة مظاهر منها غياب مادة الأمازيغية في البرامج التربوية وعدم اشتراط الترجمة في التقاضي والتطبيب بالمناطق الناطقة بالأمازيغية. وعلى مستوى التواصل لم تنل هذه اللغة حظها من البث الإذاعي إذ كان هذا البث لا يتعدى ١٢ ساعة يوميا لفروعها الثلاثة جميعا، وذلك لعقود متعددة قبل أن تخصص لها قناة إذاعية مسترسلة البث»(القبلي وآخرون،٢٠١١،ص٧٠٠).

وقد شكل هذا الطرح المؤسس على المظلومية والتهميش من قبل الحركة الوطنية الأساس النظري الذي بنت عليه الحركة الثقافية الأمازيغية مطالباتها المتعددة التي وجهت على الخصوص ضد العروبة والعربية وكل من ينافح عنهما. لذا دخلت في حروب طويلة ضد مختلف الأطياف الإيديولوجية للمجتمع المغربي سياسية كانت أو دينية أو فكرية. فكلما طرح موضوع العربية والتعريب تجد المنتمين لهذا التيار يتفننون في القدح في العربية وتخوين المدافعين عنها بل وسحب الانتماء المغربي منهم.

والواقع أن فكرة العدالة المؤسسة لهذا المسار قد غيبت أن الاعتراف بالحق في الوجود لا يعني المساواة في الوظائف والاستعمال. وكما قال أمين معلوف(١٩٩٨ ـ١٩٩٩، ص١١٩): « لم تولد كل اللغات متساوية ولكني أقول عنها ما أقوله عن الأشخاص أي أن لها جميعها الحق في احترام كرامتها». ويعبر كالفي بشكل أكثر وضوحا عن هذا التصور: «مهما بدت اللغات في نظر اللسانيين متساوية (الكثيرة الاستعمال كالآخذة في طريق الاندثار، التي كتبت بها مئات الآلاف الكتب والمؤلفات كالتي لم تعرف الكتابة يوما) فإن الحقيقة هي أن اللغات في الأساس ليست متساوية. .. ليست الألسنة كلها متساوية القيمة (...) والقول بعكس هذا إنما هو نوع من العَمى أو من الديماغوجية التي تعطي نفس القيمة والأهمية لكل من الذبابة والفيل، للإنسان والفراشة»(كالفى، ٢٠٠٨، ص ١٢). فالاعتراف بأحقية الوجود لا ينافي الاختلاف في فضاءات الاستعمال والتداول. فالاعتراف الرسمي باللغات المختلفة، يحمل طابعا حقوقيا للإثنيات المختلفة، لكنه يحدد مجال التداول الذي يرسم خارطة وظيفية وسلمية استعمالية حتى لا تتصارع اللغات في الإدارات والساحات العامة. فلا يمكن إعطاء جميع اللغات ولو رسمت او دسترت نفس الوظائف والأدوار الاجتماعية. إذ لا يبلغ عدد المتحدثين اللغة الإيسلندية ثلاثمائة ألف نسمة، وكل السكان يتحدثون فيما بينهم لغتهم الخاصة، لكن حين يتصلون بالأجنبي يفضلون الإنجليزية. إذ «يبدو أن لكل لغة فضائلها المحدودة جدا، لا منافسة في الخارج لأن الإيسلندية لم تكن يوما لغة تبادلات دولية، ولا منافسة في الداخل لأن أي أم إيسلندية لن يخطر ببالها أن تتحدث إلى ابنها باللغة الإنجليزية»(معلوف، ١٩٩٨ ـ١٩٩٩، ص١١٩). لذا فاعتراف النص الدستوري بالأمازيغية لغة رسمية إلى جانب العربية قد حقق نوعا من العدالة اللغوية التي تحمي لغات الهوية، لكن «أي سياسة لغوية مهددة بالفشل إذا ما عزفت الدولة عن أن ترقى لتكون دولة حق وقانون تامة، أو دولة ديموقراطية لغوية تامة، كأن تحل باستمرار محل

الشعب في تحديد الاختيارات اللغوية الصريحة أو المضمرة، وتغيب آراء الشعب ومواقفه، وتتحاشى تبني نظام لغوي ترابي واضح، من شأنه ان يحمي ويقوي فعلا اللغات الرسمية ويضمن سموها في ترابها وعلى أرضها»(الفهري، ٢٠١٣، ص ١٧٦).

٣,٤,٢ . **اللغة الجامعة**: مفهوم مؤطر للتعددية والعدالة اللغوية. من أجل الخروج من منطق التشظي الهوياتي الذي يهدد النسيج الاجتماعي المغربي، والعربي في أقطار مشابهة، نتصور أن احترام التعددية اللغوية والنهوض باللغات الوطنية يتم من خلال التمييز بين ثلاثة أنسقة لغوية: لغة جامعة ولغة (أو لغات) الهوية ولغة (أو لغات) الانفتاح.

أ. **اللغة الجامعة أو المشتركة**: تمثل المشترك اللغوي بين أفراد المجتمع وفق تراكمات حضارية وبنيوية وتتوفر فيها مقومات الاستجابة لأسئلة الهوية والتنمية والوظيفية. فالعديد من الدول اختارت الاحتماء بلغة المستعمر للتداول الرسمي خاصة في إفريقيا وآسيا، لكنها وجدت نفسها بعد عقود تعيد إنتاج التخلف بأشكاله الاقتصادية والمعرفية لأن «وجود لغة جامعة وموحدة يساهم في رفع مستوى دخل أفراد أي مجتمع. وهذا لن يتأتى بدون أن تكون هذه اللغة هي لغة التدريس كما هو الشأن في الدول المتقدمة. وفي هذه الحالة فإن وجود لغات محلية إلى جانب اللغة الوطنية الأكثر استعمالا لن يؤثر بشكل كبير على مستوى الدخل»(مزيان ومزروعي،٢٠١٠، ص٨٢). فإذا كانت الغاية من إدارة الشأن العام هي الحفاظ على الجماعة ودرء عناصر التشظي السياسي والهوياتي التي تهدد التماسك الاجتماعي، فإن تمثل ذلك لغويا لا يتم إلا من خلال وحدة لغوية ترسخ الانتماء المشترك، «وكلما قلَّلَ النظامُ التربوي من تناشز الطوائف ورفع من التناغم الاجتماعي تَرسَّخَ تقليدُ التعاون بين مكونات المجتمع حتى يكون الجميعُ على قلب رجل واحد من أجل التعايش بسلام في نفس الوطن»(مراياتي،

٢٠١٠،ص٢٦). فمنطق الوحدة يدفع إلى البحث في المشترك بدل البحث عن مواطن الانفصال: «إن اللغة المشتركة يمكن أن تكون حجر الزاوية في بناء وحدتنا كما كان لسان القرآن حجر الزاوية في تكوين أمتنا» (العلواني، ٢٠٠٦، ص٢٦). ومن اللازم في اللغة الجامعة أن تتجاوز التعبير الأحادي عن المعرفة بتمثلاتها العلمية والتقنية أو عن الهوية منفردة بتمثلاتها الحضارية والوجدانية، بل ينبغي أن تكون جامعة للأبعاد الثلاثة المؤسسة للمشترك المجتمعي:

- **البعد الهوياتي**: من خلال التعبير عن الانتماء الحضاري للمجتمع وعمقه التاريخي. وهذا ما تفتقده اللغات الأجنبية التي بالرغم من الصورة الحداثية التي تقدم بها واعتبارها آلية التعبير العلمي والتقني، فإنها تظل على هامش الهوية والتعبير عن الوجدان الجماعي الوطني وتفتقد لإمكانية النهوض الحضاري بالمجتمع. فاللغة الأجنبية هي ارتباط قيمي بالآخر في مقابل اللغة الوطنية التي يرتبط مفهومها في جوهره بالوطن هوية وشعبا، أي أن اللغة الوطنية خاصة بدولة أو وطن ما. والمواطنة هنا لا تتقيد بالرابطة القطرية القانونية فحسب، بل تتداخل فيها العناصر الثقافية والإثنية والاجتماعية.

- **البعد المعرفي**: قد تكون اللغة معبرة عن الهوية والانتماء الثقافي لكنها تظل قاصرة عن التعبير العلمي والمعرفي. فاللغة الوطنية هي المدخل الطبيعي للتقدم. لذا فأحادية التعبير عن الهوية يضيق مجال الاستخدام العلمي، وفي المقابل لا تستطيع اللغة المتخصصة نشر المعرفة وتوطينها في المجتمع لأنها غير مرتبطة بهويته وفضائه. وتؤكّد العديد من الأبحاث أن أساس التنمية قائم على تعميم الثقافة العلمية والتقنية بين شرائح المجتمع كافة وعدم حصرها في فئة قليلة، وهذا لا يتم إلا باللغة الوطنية. لذا أثبتت الدراسات الإحصائية «أنه ليست هناك دولة متقدمة واحدة

تدرس بلغة أجنبية»(مزيان ومزروعي،٢٠١٠، ص٨٦). وفي الحالة المغربية يترسخ يوميا الاعتقاد باستحالة تحقيق التنمية المنشودة دون اعتماد اللغة العربية.

- **البعد الاستراتيجي:** البقاء في حدود نقاش الهوية الناتج ليس عن غياب لوضوح ثقافي مجتمعي بقدر ما هو نتاج لأزمة الثقة في الذات والانسياق مع مجرى نهر التاريخ دون تحديد الوجهة أو مقومات السير ويؤسس للانغلاق على الذات يظل نقاشا حقوقيا دفاعيا وليس بنائيا تنمويا. كما أن البحث عن الخلاص من التخلف باسم لغة العلم والتقدم يدفع نحو الارتباط القيمي والحضاري بالآخر دون توطين المعارف والتقنيات. وحين الجمع بين البعدين والبحث في مقاييس القوة الاستراتيجية الثابتة التي تتوفر عليها الأمة وتتحدد معطياتها في ثوابت الجغرافيا والتاريخ وعدد السكان والثقافة، نكون قد استوعبنا ان اللغة الجامعة لها جذور حضارية وانتماء للأرض والتاريخ والإنسان مشكلة مجالات تداولية متمايزة عن بعضها البعض.

هذه الأبعاد الثلاثة المشكلة لمفهوم اللغة الجامعة هي التي ينبغي أن تستحضر في بناء سياستنا اللغوية. فاستراتيجيتنا اللغوية ينبغي أن تستحضر الأبعاد المفصلية للغة العربية والتي تجمع بين الأبعاد الثلاثة: «إن لغتنا العربية قد اكتسبت من لسان القرآن المجيد ونزوله بها أبعادا جعلتها لغة غير قابلة للموت والاندثار وأعطتها قدرة لا تشاركها فيها لغة أخرى وهي قدرتها على التجدد الذاتي والاشتمال على الأبعاد الروحية والنفسية التي تجعل الملايين من الناس راغبين في تعلمها والمهارة فيها»(العلواني، ٢٠٠٧، ص ٢٦).

ب. لغات الهوية: التي يتعلمها الفرد في البيت بهدف التواصل العادي، وهي مكتسبة؛ وتُعدّ زيادةً في رأس المال البشري للفرد وللمجتمع. فالمثال الذي تطرحه الإيسلندية، والذي أشرنا إليه، يجعل للغة الهوية وظيفة التعبير

العادي عن الهوية الوطنية والحضارية لكنها لا تنافس اللغة العالمة في وظائفها وفضاءاتها التداولية. فلغة المعرفة لا يمكنها أن تكون بديلا عن لغة الهوية وأي استغناء عن هذه الأخيرة يمكن أن يخلق أصنافا من الكائنات المضطربة. «من المؤكد أن اللغة الإنجليزية هي اللغة المرتبطة بالهوية بالنسبة للأمريكيين والإنجليز وبعض الآخرين، أما بالنسبة لبقية البشرية أي أكثر من تسعة أعشار معاصرينا فهي لا تستطيع أن تلعب هذا الدور وسيكون خطرا أن نجعلها تلعبه، إلا إذا أردنا خلق أفواج من الكائنات المضطربة والمنحرفة وذات الشخصية المشوهة» (معلوف١٩٩٨ـ١٩٩٩، ص١٢٣). لكن للغة الهوية حدودها الاستعمالية وأي توظيف لها باعتبارها لغة «عالمة» تتجاوز وضعها التداولي إلى فضاءات التدريس والتقنية والشأن العام سيكون انتحارا لغويا للمجتمع تضيع فيه لغة الهوية ومستقبل الدولة.

ج. **لغات الانفتاح:** التي تفرض من خلال التلاقح الحضاري والحاجة إلى معرفة الآخر. فقبل سنوات كانت الفرنسية لغة ضرورية للتواصل مع العالم الخارجي حينما كانت حدودنا الثقافية تقف عند باريس، وبعدها فرضت الإنجليزية نفسها بالقوة الاقتصادية والعلمية، والآن لغات القوى الصاعدة آتية لا محالة. فالانفتاح على لغات الآخر، خاصة اللغات المحتضنة للعلم والتقدم، غدا ضروريا للاطلاع على العلم في مظانه. لكن حدودها المعلومة هي الانفتاح. « إن نقل التكنولوجيا لا يحدث بشراء وسائل وخطوط الإنتاج. وقد تبيّن للعالم العربي أن شراء المصانع على مدار العقود الماضية لم يؤدِّ إلى نقل وتوطين التكنولوجيا. ذلك أن تجديد خطوط الإنتاج يؤدي إلى زيادة كمية الإنتاج، ولكنه لا يؤدي إلى توطين تكنولوجيات جديدة. أما عملية اكتساب التكنولوجيا التي تشتمل على نقل التكنولوجيا وتوطينها ثم توليدها فهي عملية نقل للإنسان، وليس للأجهزة والأبنية. ومن وسائل

وآليات هذا الاكتساب ترجمةُ العلوم والتكنولوجيا وتعليمها بلغة الأم (لغة القوى العاملة)، وتداولُ العلم والتكنولوجيا في المجتمع بهذه اللغة. فاللغة وعاء اكتساب التكنولوجيا، والترجمة وسيلتها»(مراياتي، ٢٠١٠،ص٣٢).

خاتمة

إن بين الموضوع الإنساني والذات الجماعية جسرا واصلا تجسده السياسات العمومية التي تخضع لها الدولة الحديثة. فالدستور، في أغلب الحالات، ينص على اللغة القومية التي يتعلق بها الشعب لتكون عنصرا جوهريا في تحديد هويته، وقد يعتمد الدستور مبدأ التعدد اللغوي لكنه يحدد مكوناته بالتنصيص الصريح. لكن الأكيد أن القانون، كيفما كان نوعه، هو مخرج من مخرجات موازين القوى داخل الوطن، وتمثل لعلاقات الانتماء والمصالح الخارجية. وقد لا نحتاج لتأويل النص الدستوري لنفهم أن المحرك للفاعل السياسي هو محاولة لخلق نوع من التوازن بين كل الكيانات اللسانية/ الهوياتية. لكن في نفس الوقت استطاع نقل الحالة اللغوية من طابع الفوضى غلى البحث عن التمثل المؤسساتي من خلال تخطيط لغوي يؤسس لمستقبل المغرب. صحيح أن الاعتراف بلغة، ما زالت في طور المغيرة، يطرح إشكالات حول التأهيل والحاجة الواقعية، لكنه يؤسس للمصالحة مع الذات الوطنية والاعتراف بالواقع المجتمعي إن التزم المشرع بتوزيع وظيفي للغات يحفظ للعربية دورها الجامعي والاستراتيجي.

المصادر والمراجع:

العربية:

- أعشي، مصطفى (٢٠٠٢م)، جذور الكتابة الأمازيغية، من أجل ترسيم ابجدية تيفناغ لتدريس الأمازيغية، الرباط، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي
- الأمانة العامة للحكومة (١٩٩٦)، الدستور المغربي، الرباط، المطبعة الرسمية.
- الأمانة العامة للحكومة (٢٠١١)، الجريدة الرسمية،٣٠ يوليوز ٢٠١١
- الأمراني، عبد الكريم (٢٠١٠)، يا ليتها تصبح لغة وطنية، جريدة الصباح، عدد ٣١٧٧، الاثنين٢٨ /٦/٢٠١٠ .
- الأوراغي، محمد (٢٠٠٢)، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، الطبعة الأولى، البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة
- الأوراغي، محمد(٢٠١٠)، لسان حضارة القرآن، الرباط، دار الآمان.
- بارت، رولان (١٩٧٨ـ ١٩٨٦)، درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، ط(٢)، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.
- بنحمزة، مصطفى (٢٠٠٥)، حوار مع جريدة التجديد، ١٤ / ١١ / ٢٠٠٥
- بنحمزة، مصطفى (٢٠١٤)، الدعوة إلى العامية.. المسار والأهداف، وجدة، مطبعة حراء.
- بنعبد الله، عبد العزيز (١٩٨٢ـ١٩٨٣)، العامية والفصحى في القاهرة والرباط، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب العدد ٢٢.
- بوعلي، فؤاد (٢٠١٤)، مقاربات في المسألة اللغوية، الطبعة الأولى، الرباط، طوب بريس .

- بورقية، رحمة (٢٠١٠)، التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي، ندوة اللغة العربية في الإعلامي في المغرب، الرباط، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية،

- بوزياني، خالد(٢٠٠٨) ، السياسة اللغوية في العالم العربي وتحديات العصر، مؤتمر اللغة العربية والتنمية البشرية، الطبعة الأولى ، وجدة، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية

- بوكوس، أحمد (٢٠٠٣)، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب، الطبعة الأولى، الرباط،مركز طارق بن زياد

- بوكوس ، أحمد (٢٠١٣)، مسار اللغة الأمازيغية الرهانات والاستراتيجيات، الرباط ، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

- تويراس، رحمة (٢٠١٥)، تعريب الدولة والمجتمع بالمغرب الأقصى خلال العصر الموحدي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات.

- الجابري، محمد عابد (١٩٨٨)، المغرب المعاصر الخصوصية والهوية الحداثة والتنمية، الطبعة الأولى، البيضاء، المركز الثقافى العربى للنشر والتوزيع.

- الجراري، عباس(٢٠١٠م)، معنى دستورية اللغة، ندوة اللغة العربية في الخطاب الإعلامي والإداري والتشريعي بالمغرب، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط٢٠-٢١ أكتوبر ٢٠١٠م،

- حمداوي، جميل (٢٠١٤)، أصول الإنسان الأمازيغي، بغداد، مركز الرافدين للبحوث والدراسات الاستراتيجية،

- حميش، بنسالم ، الفرنكفونية ومأساة أدبنا الفرنسي، البيضاء، المعرفة للجميع، العدد٢٣

- ابن الخطيب، لسان الدين (٢٠٠٩ م)، الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق بوزياني الدراجي، الطبعة الأولى، الجزائر، دار الأمل للدراسات
- ابن خلدون، عبد الرحمان (١٩٦٨م)، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، بيروت، دار الكتاب اللبناني
- الدارودي، سعيد بن عبد الله (٢٠١٢)، عروبة البربر مدخل إلى عروبة الأمازيغيين من خلال اللسان، الطبعة الأولى، الرباط، منشورات فكر
- دنياجي، نور الدين محمد (١٩٩٢)، ماضي اللغات بالمغرب أو الأصول لتشكيل الهوية والشخصية المغربية من زاوية لغوية، ندوة مستقبل اللغات بالمغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة،
- الذوادي، محمد (٢٠٠١)، في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها من كتاب: اللسان العربي وإشكالية التلقي، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية
- راتانسي، علي (٢٠١٣م)، التعددية الثقافية مقدمة قصيرة جدا ، ترجمة لبنى عماد تركي، مراجعة هاني فتحي سليمان، الطبعة الأولى، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة .
- ربيع، مبارك (٢٠١٣م) التعدد اللغوي في المغرب: الوظائف والحدود ،المؤتمر الوطني الأول للغة العربية، يومي ٢٥-٢٦ دجنبر ٢٠١٣
- السعيدي ،إبراهيم (١٩٩٩م)، مشكل التعليم بالمغرب ومبادئ في الإصلاح، الرباط، منشورات جريدة التجديد المغربية.
- السوسي، المختار (٢٠٠٥)، الألفاظ العربية في الشلحة السوسية، التجديد ٢٠٠٥/١٠/٨

- شحلان، أحمد (٢٠٠٩)، مجمع البحرين من الفينيقية إلى العربية، الطبعة الأولى، الرباط، دار أبي رقراق
- الشدادي، عبد السلام (٢٠٠٩)، وضعية اللغات بالمغرب وآفاقها، ندوة تدريس اللغات وتعلمها في منظومات التربية والتكوين: مقاربات تشخيصية واستشرافية، الرباط، المجلس الأعلى للتعليم، يومي ٢٠ و٢١ أكتوبر ٢٠٠٩،
- عصيد، أحمد (٢٠١٠)، هل تهدد الديمقراطية مستقبل اللغة العربية؟، جريدة العالم الأمازيغي، العدد ١٢٥.
- العلواني، طه جابر (٢٠٠٦)، لسان القرآن ومستقبل الأمة القطب، الطبعة الأولى مكتبة الشروق الدولية.
- عزوز، أحمد وخاين، محمد (٢٠١٤)، العدالة اللغوية في المجتمع المغاربي بين شرعية المطلب ومخاوف التوظيف السياسوي ، الطبعة الأولى، بيروت ، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات .
- عزيمان، عمر (٢٠١٥)، كلمة رئيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي امام الملك ٢٠ ماي ٢٠١٥. موقع المجلس الاعلى للتعليم
- غرانغيوم، جلبير (١٩٩٥)، اللغة وأنظمة الحكم في المغرب العربي، ترجمة : محمد أسليم، الفارابي للنشر.
- الفاسي، علال (١٩٥٢م)، النقد الذاتي، القاهرة، المطبعة العالمية.
- الفهري، عبد القادر الفاسي (٢٠٠٣)، اللغة والبيئة، الدار البيضاء، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة الفهري، عبد القادر الفاسي (٢٠١٣)، السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية عادلة ديموقراطية وناجعة، بيروت ، دار الكتاب الجديد المتحدة

- القبلي، محمد، وآخرون (٢٠١١)، تاريخ المغرب تحيين وتركيب، الطبعة الأولى، الرباط، المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب، مطبعة عكاظ الجديدة
- كالفي، لويس (٢٠٠٨م)، جان حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة : حسن حمزة، ط١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- كامب، غابرييل (٢٠٠٧.٢٠١٤)، البربر ذاكرة وهوية، ترجمة عبد الرحيم حزل، البيضاء، إفريقيا الشرق.
- الكعاك، عثمان (٢٠٠٣م)، البربر، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة،
- الكوخي، محمد (٢٠١٤)، سؤال الهوية في شمال إفريقيا، التعدد والانصهار في واقع الإنسان واللغة والثقافة والتاريخ، الدار البيضاء، دار إفريقيا الشرق
- كولماس، فلوريان (٢٠٠٠)، اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، مراجعة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، عدد٢٦٣.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (٨ أكتوبر ١٩٩٩)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط.
- مادي، الحسن (١٩٩٩م)، السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل، البيضاء، منشورات مجلة علوم التربية.
- مؤسسة زاكورة للتربية (٢٠١٠)، اللغة اللغات، البيضاء ١١.١٢ يونيو ٢٠١٠،
- المجلس الاعلى للتعليم (٢٠٠٩)، التقرير الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي ٢٠٠٨، كتيب اللغة العربية، موقع المجلس الاعلى للتعليم:www.cse.ma

- المجلس الاعلى للتعليم (٢٠٠٩)، بلاغ حول الندوة العلمية في موضوع: «تدريس اللغات وتعلمها في منظومات التربية والتكوين : مقاربات تشخيصية واستشرافية». موقع المجلس الاعلى للتعليم:www.cse.ma
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (٢٠١٥)،«الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء»، موقع المجلس الاعلى للتعليم:www.cse.ma
- مختار عمر، أحمد (١٣٢٩هـ)، النشاط الثقافي في ليبيا من الفتح الإسلامي حتى بداية العصر التركي، طرابلس، منشورات الجامعة الليبية.
- المندوبية السامية للتخطيط، الإحصاء العام للسكان والسكنى٢٠٠٤،
- المنوني، محمد (١٩٧٧م)، العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين، الرباط، دار المغرب،
- مراياتي،محمد (٢٠١٠)، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجيه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة. ندوة لغة التدريس والنموذج التنموي أي علاقة؟، الطبعة الأولى، وجدة، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية .
- مزيان عبد الواقي و مزروعي عز الدين (٢٠١٠)، لغة التدريس واللغات الوطنية وعلاقتهما بالتنمية دراسة إحصائية، وجدة، ندوة لغة التدريس والنموذج التنموي أي علاقة؟، الطبعة الأولى، وجدة، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية .
- المسدي، عبد السلام (٢٠١١)، العرب والانتحار اللغوي، بنغازي، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- المسدي، عبدالسلام (٢٠١١)، الفكر العربي بين لغة السياسة وسياسة اللغة، صحيفة الاتحاد، الخميس ٠٥ مايو٢٠١١

- معلوف، أمين (١٩٩٨-١٩٩٩)، الهويات القاتلة، ترجمة نبيل محسن، الطبعة الأولى دمشق، ورد للطباعة والنشر والتوزيع.
- الناصري، أحمد بن خالد (١٩٥٣-١٩٥٤)، الاستقصا في دول المغرب الأقصى، الدار البيضاء، دار الكتاب
- وافي، علي عبد الواحد (٢٠٠٤ م)، علم اللغة، الطبعة التاسعة، القاهرة، نهضة مصر.
- الودغيري، عبد العلي (١٩٩٣)، الفرنكفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب، الرباط، كتاب العلم، السلسلة الجديدة.
- الودغيري ،عبد العلي(٢٠٠٠م)، اللغة والدين والهوية، البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة ،
- وزارة الثقافة (٢٠١٣)، تقارير قطاعية حول الحقل اللغوي والثقافي بالمغرب
- يعقوب، إميل (١٩٨٢م) ، فقه اللغة العربية وخصائصها،بيروت ، ط١، دار العلم للملايين

الفرنسية:

- Basset ; Henri ; Les influences puniques chez les berbères ; Revue Africaine ; V 62, Alger 1921
- Calvet: Louis- Jean La Guerre des Langues et les politiques linguistiques, Hachette Littératures, France, 1999.
- Chaker , Salem ; BERBÈRES AUJOURD›HUI, L’Harmattan, Paris, 1989

- Gautier ; E.F. Le passé de l’Afrique du Nord,(les siècles obscures), Payot,Paris,1952
- UNESCOU ;Statut des langues et langues d’enseignement dans les États membres de l’Unesco ; Division des statistiques relatives à la culture et à la communication ;1983.
-

مفارقات الواقع اللغوي في تونس بين السياسة والتخطيط والإيديولوجيا والبراغماتية

أ.د.محمد داود[1]

ملخص البحث:

لقد تشكلت السمات المبدئية للهوية التونسية منذ الاستقلال سنة ١٩٥٦ على أساس اللغة والدين حيث نص الدستور التونسي ولا يزال على أن تونس جمهورية لغتها العربية ودينها الإسلام، إلا أنه تم توخي سياسات لغوية متناقضة دعمت اللغة العربية ولكنها في الوقت ذاته حافظت على اللغة الفرنسية كلغة ساندة من أجل النفاذ إلى المعرفة والحداثة، ليس فقط للضرورة ولكن لتأصيل توجه ثقافي أوربي غربي وفرنسي بالخصوص. فالفرنسية لم تنحصر في استعمالها كلغة لتدريس المواد العلمية وتفعيل مختلف الأنشطة الاقتصادية والإدارية وإنما اتسعت لتكون محملا ثقافيا يؤصل لكيان مزدوج يتطلع، مع كونه عربيا مسلما من حيث المبدأ، إلى بلوغ النموذج الحداثي الأوروبي الغربي.

وانطلاقا من وصف تحليلي للوضع اللساني الاجتماعي المعقد والمتسم بالازدواجية اللغوية على أكثر من مستوى وبالتنافس بين اللغتين العربية والفرنسية من جهة وازدياد التنافس بين الفرنسية والإنقليزية كلغة عالمية من جهة أخرى، بالإضافة إلى تنامي القلق لدى المدرسين والمشغلين على حد سواء من تدهور مستوى التمكن من اللغات لدى الخريجين، يطرح هذا البحث إشكالية الوضع الراهن للغات في تونس، وخاصة المفارقات الاجتماعية والثقافية التي

---

(١) أستاذ تعليم عال في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة الإنكليزية، المعهد العالي للغات بتونس، جامعة قرطاج، تونس.

أثّرت ولا تزال تؤثر، في بُعديها الإيديولوجي والبراغماتي، في تحديد السياسات والمخططات اللغوية. وهذا البحث هو محاولة لفهم هذا الوضع اللغوي المعقد والمتحوّل واستشراف مستقبله في ظل معطيات كمية ونوعية مع الأخذ في الاعتبار بثلاثة أطر نظرية متكاملة وهي التخطيط اللغوي كأداة للحفاظ على السلطة، والاقتصاد السياسي في اللغة، واستخدام اللغة لتثبيت الهوية.

١ - المقدمة

إن التاريخ اللساني الاجتماعي التونسي، الممتد على مدى ثلاثة آلاف سنة، اتسم بتنوع اللغات وتفاعلها، وتكيّفها مع بعضها البعض، عوضا عن تنافرها. غير أن فترة المائة وخمسين سنة الماضية، وخاصة منذ الاستقلال عن فرنسا في ١٩٥٦، شهدت تطور الوضع اللغوي باتجاه ازدواجية اللسان (diglossia) (راجع: Ferguson ١٩٥٩) مع التعدد اللغوي (multilingualism) في نطاق السعي لبناء الهوية الوطنية العربية الإسلامية، من خلال سياسة التعريب، وتبني النمط الاجتماعي/التنموي الحداثي العلماني، عبر نشر الفرنسية لغة وثقافة، بالإضافة إلى دعم الإنكليزية كلغة عالمية ساندة وعدد من اللغات الثانوية الأخرى التي يفرضها النشاط الاقتصادي بدرجات مختلفة.

وقد حصل هذا التطور في ظل مفارقات اجتماعية وثقافية أثّرت ولا تزال تؤثر بشكل كبير، في بُعديها الإيديولوجي والبراغماتي، في تحديد السياسات والمخططات اللغوية. وهذا البحث هو محاولة أخرى لفهم هذا الوضع اللغوي المعقد والمتحوّل في ظل معطيات كمية ونوعية مع الأخذ في الاعتبار بثلاثة أطر نظرية متكاملة: (١) التخطيط اللغوي كأداة للحفاظ على السلطة (Cooper ١٩٩٠)، (٢) الاقتصاد السياسي في اللغة، و(٣) استخدام اللغة لتأكيد الهوية (بخصوص ٢ و ٣ راجع: Walters ١٩٩٦).

يبدأ هذا العرض للواقع اللغوي في تونس ببسطة موجزة عن تطوره عبر التاريخ، ثم يقدم وصفا تحليليا للوضع القائم حاليا بازدواجيته وتنوّعه في ضوء تجربة التعريب وعملية الشد والجذب بين العربية والفرنسية، لغة وثقافة، لبناء النمط المجتمعي المطلوب، من جهة، وبين الفرنسية والإنكليزية كلغة ساندة من أجل النفاذ إلى المعرفة والانفتاح على العالم، من جهة ثانية. وبعدها يمرّ إلى استشراف مستقبل هذا الوضع اللغوي في ضوء الاحتياجات التواصلية الحقيقية والمفارقات والتناقضات المحددة للسياسات والمخططات اللغوية، وينتهي ببعض المقترحات سعيا إلى الاستفادة من التجربة التونسية.

٢ - الخلفية التاريخية للوضع اللغوي في تونس

إن التاريخ اللساني الاجتماعي التونسي، الذي تطور على مدى ثلاث ألفيات، اتسم بتنوع اللغات وتفاعلها وليس تنافرها. ففي البداية دخلت على اللغة اللوبية (أو البربرية[١]، وهي لغة السكان الأصليين، اللوبيين) اللغة البونية وذلك مع تطور الإمبراطورية القرطاجنّية (٨١٤ ـ ١٤٦ ق م)، مما أدى إلى ثنائية لغوية بين اللوبية والبونية. ثم تطورت بعد ذلك ثنائية لغوية بين البونية واللاتينية (أو ثلاثية لغوية في الواقع، باعتبار اللوبية) في العهد الروماني (١٤٦ ق م ـ ٣٤٩ م)، علما بأن البونية استمرت كلغة رسمية لستة قرون بعد تدمير قرطاج. وبعد فترة الوندال التي لم تتجاوز قرنا من الزمن (٤٣٩ ـ ٥٣٣ م)، انتشرت اللغة الإغريقية في العهد البيزنطي (٥٣٣ ـ ٦٤٧ م) الذي شهد انتعاشا للثقافة الرومانية ولكن بطابع إغريقي مهيمن. ثم جاءت اللغة العربية مع انتشار الإسلام في شمال إفريقيا (بداية من سنة ٦٤٧ م) واستغرقت حوالي خمسة قرون لتصبح اللغة الرسمية والأكثر انتشارا في تونس. وبذلك آل الوضع إلى تعدد لغوي على أرضية تداخلت فيها البربرية والبونية واللاتينية والإغريقية،

(١) تسمى اللغة اللوبية بالبربرية استنادا إلى المصطلح اللاتيني ▫، (بمعنى غير رومي، أي متوحش)، وهي التسمية التي أطلقها الروم على سكان مستعمراتهم.

وهي لغات تركت أثارها إلى اليوم خاصة في الرصيد اللفظي في العامية وفي أسماء العديد من القرى والمدن التونسية. وقد ساهم اعتناق البربر للإسلام بشكل شبه كامل في انتشار العربية حتى أواسط القرن ١١، مما أدى إلى تراجع اللغة اللوبية/البربرية لتصبح لغة محتضرة، أي على وشك الاندثار، حيث أن عدد الناطقين بها من التونسيين اليوم لا يتجاوز ٠،٣ بالمائة[١].

ولكن انتشار اللغة العربية لم يكن بالأمر اليسير وذلك لسببين: أولهما الاحتكاك بلغات البلدان الغازية والمجاورة، وخاصة الأوروبية منها، والثاني تطور ازدواجية اللغة العربية ذاتها بدرجاتها المكتوبة والمنطوقة. وبالرغم من ذلك فإن العربية أصبحت لغة البلاد الرسمية وأساس هويتها، مع الارتباط الوثيق بالإسلام طبعا.

أما الاحتكاك باللغات الأوروبية فقد بدأ بالإسبانية من خلال الهجرة العكسية للموريسكيين من الأندلس في الفترة ما بين القرنين ١١ و١٤. ونلاحظ رواسب هذه اللغة إلى اليوم في العامية التونسية على مستوى أسماء بعض العائلات والمدن والحرف والفواكه والألعاب الورقية واللوحية. ثم تواصل الاحتكاك عبر النزاع على مدى أربعة قرون بين المسيحيين (الأسبان) والمسلمين (الأتراك) للسيطرة على السلطة والتجارة في بحر المتوسط إلى أن انتصر العثمانيون وفرضوا سيطرتهم على مدى خمسة قرون، حتى أواسط القرن ١٩، مما سمح للغة التركية بأن تنتشر بدورها، خاصة في المجالين الإداري والعسكري، وتترك أثرا واضحا إلى اليوم في كل من الفصحى والعامية تعدّى المجالات الرسمية إلى الموسيقى والملبس والمأكل.

وفي بداية القرن ١٩ انضم الفرنسيون والإيطاليون إلى التنافس على مقدرات جنوب حوض المتوسط وبدأ المستوطنون من كلا البلدين بالتواجد في تونس

(١) http://en.wikipedia.org/wiki/Berber_languages#population

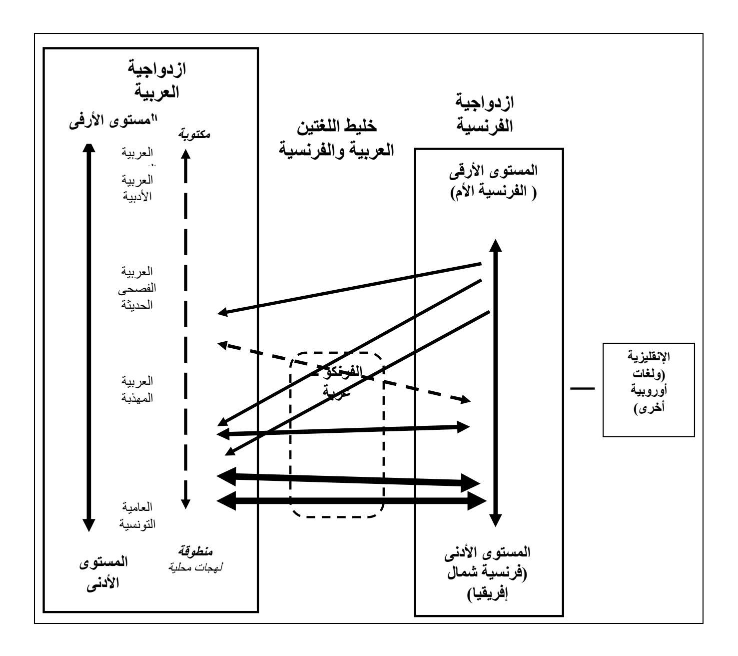
بعشرات الآلاف وهو ما ترك أثرا للإيطالية، خاصة في العامية في قطاعات البناء والزراعة والصيد البحري والفنون. أمّا الفرنسية فكان تأثيرها أقوى وأوسع نطاقا نتيجة للاستعمار وكذلك لاختيارات النخب والقيادات التونسية كما سنرى في الجزء الموالي من هذا العرض. ولكن قبل ذلك، تجدر الإشارة إلى بروز ظاهرة لغوية فريدة ما بين القرنين ١٤ و ١٩ تطورت في شكل لغة هجينة مبسّطة أطلق عليها اسم (lingua franca، أو اللسان المشترك) وكانت نتيجة لكثافة النشاط التجاري البحري الذي كان مركزه في مدينة تونس وميناءها في جنوب المتوسط. وكانت هذه اللغة خليطا من الفرنسية كمحمل أساسي والإسبانية والموريسكية والإيطالية والكرسيكية والمالطية والبربرية والتركية والعربية، وكانت شفوية بالأساس ولكنها استُعملت أيضا في تحرير بعض العقود التجارية (Bannour ١٩٩٠)، ولعل اللغة المالطية هي الأقرب لتمثل هذا اللسان الهجين اليوم.

أما اللغة الفرنسية فقد تجذّرت في البلاد منذ عهد الحماية (١٨٨١ ـ ١٩٥٦)، ثم انتشرت بعد الاستقلال على نطاق واسع حيث أصبحت تستخدم في الإدارة والتعليم ووسائل الإعلام المقروءة والمسموعة وحتى الإنتاج الأدبي والتواصل اليومي، مما جعل الكثيرين يعتبرونها تهديدا لهوية البلاد العربية الإسلامية، وهو ما دفع القيادات الوطنية إلى رفع شعار التعريب في جميع المجالات كوسيلة لتأكيد الهوية الوطنية وبناء الدولة، ومن هنا نشأت فكرة التعريب وقرينتها «التّوْنسة»، التي بررت بها ذات القيادات اختيارها اعتماد الفرنسية كلغة ساندة، للنفاذ إلى المعرفة العلمية والانفتاح على العالم، فضلا عن تبنيها كمحمل ثقافي وحضاري غربي ساهم، إلى جانب العربية، في تحديد الهوية التونسية (Daoud ١٩٩١). وهذا ما سنتناوله بالوصف والتحليل في الجزء التالي.



٣ - الوضع اللغوي بين التعريب والفرنسة والاستخدام الوظيفي للغات

إن الوضع اللغوي القائم في تونس، كما يظهر في الشكل رقم ١، وضع مركّب ومتحرّك بالرغم من أن الشعب التونسي متجانس دينيا ومذهبيا (وهو مسلم سني مالكي بنسبة ٩٩٪) واجتماعيا (إذ ترسّخ فيه الشعور بالانتماء الوطني على حساب القبلية والعروشية والجهوية) وحتى اقتصاديا (باعتبار حجم الطبقة الوسطى وتطور المستوى التعليمي عموما). ويتميز هذا الوضع بازدواجية اللغة في العربية خاصة، وفي الفرنسية بدرجة أقل، وبالتعدد اللغوي نظرا لشيوع استعمال اللغتين العربية والفرنسية وتنامي استخدام الإنكليزية في عديد من المجالات الأكاديمية والاقتصادية والاتصالية، إلى جانب عدد من اللغات الأخرى خاصة في القطاع السياحي.



الشكل رقم ١. تمثيل مبسّط للوضع اللغوي الراهن في تونس

وتتمثل ازدواجية اللغة العربية في استعمالها مكتوبة وشفوية بدرجات متفاوتة بين الفصحى الأصيلة والعامية القُطرية مع اعتبارها لغة واحدة، وذلك بحسب السياق التواصلي، بما يشمل موضوع الخطاب وأغراضه والمستوى التعليمي للمشاركين فيه. فالتونسي عموما يعتبر العربية لغته الأم ولكنه يتدرّج في استعمالها في الكل أو البعض من المستويات الخمس المبينة في الشكل رقم ١ :

١ – الفصحى الأصيلة التي أنزل بها القرآن والتي ازدهرت في صدر الإسلام، وهي محدودة الاستعمال اليوم خارج السياق الديني والبلاغي والأدبي ولدى القلة القليلة من المتمكنين منها.

٢ – الفصحى الأدبية المستعملة في كتب النثر ودواوين الشعر، ولكنها في انحسار متواصل لأسباب أهملها الباحثون عموما من بينها اندثار عادة المطالعة وقلة الاستعمال الشفوي ومدى انتشار الفصحى الحديثة.

٣ – الفصحى الحديثة المستخدمة اليوم في الإدارة والتعليم والنشر والإعلام، وهي الأكثر حيوية نظرا لكثرة استعمالها وظيفيا، كتابيا وشفويا.

٤ – العربية المهذّبة، وهي لسان شفوي بين الفصحى الحديثة والعامية يفترض مستوى تعليميا متوسطا على الأقل ويُستعمل في السياقات الرسمية وشبه الرسمية (التعليم والاجتماعات والمناقشات) وأيضا في التواصل بشأن مواضيع معرفية معينة أو مع أطراف عربية قد لا تفهم العامية التونسية

٥ – العامّية، وهي شفوية وخاصة بالقطر التونسي ولكنها تحتمل تنوّعا جهويا ومحليا في ذات القطر، ونادرا ما تكون مكتوبة باستثناء بعض من مدونات الشعر الملحون (النبطي) والأمثال الشعبية والعلامات الإشهارية.

ومن المعلوم أن هذه الازدواجية في اللغة العربية ليست خاصية تونسية، بل هي السائدة في كل الأقطار العربية مع الاختلاف الواضح بين اللهجات العامية طبعا وتأثر الفصحى الحديثة وكذلك العربية المهذبة بمدى دعم اللغة العربية

عموما، ومدى انتشار اللغة الأجنبية السائدة (الفرنسية أو الإنكليزية خاصة) في القطر، إلى جانب تواجد لغات أخرى مثل الأمازيغية (البربرية) في شمال أفريقيا والكردية في بلاد الشرق.

أما الفرنسية فهي اللغة المهيمنة في التعليم والاقتصاد والطب، وبنسبة أقل في وسائل الإعلام، خاصة منها المكتوبة والإلكترونية، وكذلك في المؤسسات الحكومية والخاصة ذات الصبغة التقنية والاقتصادية. كما أنها شائعة في التواصل اليومي، حيث تشكّل حالة ازدواجية موازية لازدواجية العربية إلى حد ما تتراوح بين الفرنسية الأصلية، التي تستخدمها بعض الشرائح المجتمعية الميسورة من البورجوازية المحلية أو من الزيجات المختلطة (من أم فرنسية) وكذلك العديد من التونسيين والتونسيات من خريجي الجامعات الفرنسية، وفرنسية شمال أفريقيا التي تشوبها انحرافات في النطق ونسب متفاوتة من الأخطاء اللغوية كتابة ومشافهة.

ونجد أيضا ضمن هذا التوزيع اللغوي لسانا هجينا يمزج بين العربية والفرنسية (ويسمّى الفرانكو- آراب) وهو لسان شفوي شائع جدا يحصل على مستوى المفردات أوالجمل أوالكلام المسترسل وتكون فيه الهيمنة لهذه اللغة أو تلك حسب موضوع الحديث (عام، متخصص أو حميمي) ومستوى حذق اللغتين وحظوتهما لدى المتكلم، علما بأن هذا المزج يحدث في كل السياقات، في الفصل الدراسي وفي مكان العمل، وفي الخطاب السياسي والإعلامي وفي التعامل اليومي طبعا.

ويكتمل وصف الوضع اللغوي بتنامي استخدام اللغة الإنكليزية التي فرضت نفسها في العقود الأخيرة كلغة عالمية ضرورية في التعليم والبحث العلمي والتجارة والاتصالات والخدمات، وأيضا في الندوات حيث أصبحت اللغة المهيمنة تماما في مجالات التدريب وبناء القدرات ووضع أسس الحكم الرشيد. وإلى جانب اللغة الإنكليزية، هناك إقبال على لغات أجنبية إضافية مثل الإيطالية والألمانية

وحتى الروسية والصينية لأغراض تعليمية واقتصادية / خدماتية إذ إنَّ تونس، بلاد الأحد عشر مليون نسمة، تستقبل حوالي سبعة ملايين سائح من جنسيات مختلفة كل سنة.

بقي الآن أن نفهم أسباب تطور هذا الوضع اللغوي إلى ما هو عليه من ازدواجية وتعدد وتعقيد وتحوّل، وسنرى فيما يلي أن السياسات والاختيارات اللغوية كانت دوافعها ومبرراتها سياسية وإيديولوجية أكثر من أن تكون لغوية بحتة أو براغماتية. لقد بيّنا في بحوث سابقة (Daoud ١٩٩١، ٢٠٠١، ٢٠١١a، ٢٠١١b) أن النخبة التونسية التي قادت حركة الاستقلال عن فرنسا ثم مسكت مقاليد السلطة كانت مترددة أو متأرجحة في اختياراتها اللغوية على مستوى السياسة والتخطيط حيث أنها، من جهة، حاولت دعم اللغة العربية كمرساة للهوية التونسية العربية الإسلامية في وجه المستعمر الفرنسي، ومن جهة ثانية، حافظت على اللغة الفرنسية كأداة للنفاذ إلى المعرفة العلمية والتقنية ولترسيخ الحداثة الاجتماعية/الثقافية حسب النموذج الفرنسي/الأوروبي الغربي. ومن هنا تبلور مفهوم التونسة.

والتونسة تعني أن تحافظ تونس على طابعها وذاتيتها كدولة اعتبارا لموقعها الجغرافي وتاريخها الوطني وتراثها الحضاري والديني واللغوي مما لا يعني انفصالها عن العروبة ولا حرمانها من اللغات الأجنبية. ويدل على هذا المعنى كلام وزير ثقافة سابق من بين أهم مناصري التعريب والتونسة إذ قال: «إنه ليس من الممكن فصل مسألة التونسة عن مسألة التعريب، أو العكس، بشرط ألا يحمل مصطلح التعريب أية دلالات سياسية محددة تخالف إرادة الشعب التونسي في البقاء تونسيا، وبعبارة أخرى مسيطرا على مصيره، وغير ذائب في شعب آخر أيّا كان ذلك الشعب» (Salem ١٨٨:١٩٨٤).

أما التعريب فيتمثل في مسار مزدوج يسعى إلى تعميم استخدام اللغة العربية في كل المجالات، بما فيها التعليم والإدارة والإعلام والتواصل اليومي،

ويرسّخ الهوية العربية الإسلامية في إطار مواجهة آثار الاستعمار الفرنسي. فقد استعملت اللغة العربية، بحكم ارتباطها بالإسلام، بما هي قوة جامعة للتونسيين خلف القيادات الوطنية المناضلة ضد الاستعمار وتواصل توظيفها بعد الاستقلال لصالح خدمة الأجندة السياسية لمسك السلطة والمحافظة عليها. وعلى هذا الأساس، نص دستور الاستقلال لسنة ١٩٥٩ في بنده الأول على أن «تونس دولة، حرة، مستقلة، ذات سيادة، الإسلام دينها، والعربية لغتها، والجمهورية نظامها.» وقد حافظ الدستور الجديد لسنة ٢٠١٤ على نفس البند وبالصيغة ذاتها.

والملاحظ أن تونس مرّت منذ الاستقلال بفترات حرجة هددت مناعة البلاد واستقرار النظام فيها اضطرت القيادة السياسية إلى اتخاذ قرارات وتوخّي سياسات لتعزيز مكانة اللغة العربية بالرغم من أن بعض هذه القرارات والسياسات كانت مرتجلة ومزاجية إذ إنها لم تكن قابلة للتنفيذ لأسباب موضوعية وعملية. ونورد مثالا على ذلك المرسوم رقم ٤٥ بتاريخ ٢٩ أكتوبر ١٩٩٩ الذي صدر ردّا للفعل على انتقاد الإعلام الفرنسي الرسمي لنتائج الانتخابات الرئاسية والذي كان من بين بنوده: «(٥) تعريب كل البرمجيات وقواعد البيانات في الإدارة والوكالات العمومية يجب أن يتم قبل ٣١ ديسمبر ٢٠٠٠،» أي بعد ١٤ شهرا من تاريخ صدور المرسوم، و»(٦) العمل على القواميس الضرورية لتقديم مصطلحات عربية في كل مجالات المعرفة يجب أن يُستكمل قبل موفى شهر ديسمبر ٢٠٠١،»، أي بعد سنتين وشهرين فقط (راجع المزيد من التفاصيل في: Daoud ٢٠٠١).

وتواصلت حملة التعريب بكثير من المد والزجر منذ فجر الاستقلال وبلغت أوجها من منتصف السبعينات إلى منتصف الثمانينات من القرن الماضي في التعليم أكثر من غيره من المجالات، حيث شملت كل مقررات التعليم الأساسي والإعدادي ولكنها لم تمتد إلى المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية سواء

أكان ذلك في التعليم الثانوي والعالي أم في التدريب المهني، ولا في دواليب الدولة والمؤسسات العامة والخاصة حيث حافظت الفرنسية على دورها المهيمن، ما عدا وزاراتي العدل والداخلية، اللتين عُرّبتا بالكامل نظرا لاعتمادهما على تراث قانوني شرعي، وبعض الوزارات الأخرى التي عرّبت نسبيا.

على المستوى السياسي الاجتماعي والأنثروبولجي، انقسمت النخب التونسية بشأن سياسة التعريب بين «تقليديين/رجعيين»، من جهة، مناصرين للتعريب ومطالبين بتعميمه في كل المجالات، وفيهم الأصوليون والعروبييون القوميون وكل ذي انتماء شرقي لغة وثقافة، وهؤلاء رأوا في التعريب مفتاحا لاسترجاع أمجاد الماضي وتحصين الهوية وإعادة بناء منظومة القيم والأخلاق التي أضعفها الاستعمار، وبين «حداثيين/تقدميين»، من جهة ثانية، حذرين من التعريب أو رافضين له، وفيهم النخبة الحاكمة واليساريون وكل ذي انتماء أوروبي غربي من خرّيجي الجامعات الفرنسية وثنائيّي اللغة (عربية وفرنسية)، وهم الذين رأوا في اعتماد الفرنسية باعتبارها لغة ساندة، أداة لا للنفاذ إلى العلوم الحديثة وبناء دولة متقدمة فحسب بل لبناء مجتمع منفتح على العالم ومتبنّ لمنظومة القيم الإنسانية الكونية (راجع: Daoud ١٩٩١).

وقد تبنى عدد من رجال الدين المتنوّرين التوجه الحداثي ولم يكن اصطفافهم معه اعتباطيا أو ظرفيا، بل كانت له جذور تعود إلى منتصف القرن ١٩، أي قبل عهد الحماية (١٨٨١ ـ ١٩٥٦)، حيث أطلق النظام الملكي عملية إصلاح سياسي بإصدار وثيقتين هامتين لم يغب عنهما الدعم السياسي الأوروبي (ميثاق عهد الأمان سنة ١٨٥٧، ودستور جديد سنة ١٨٦١). وقد حملت الوثيقتان «إعلان حقوق المواطنين وواجباتهم» وشددتا على الاعتماد الكامل على الشريعة الإسلامية، باعتبار أنها سبقت القانون الأوروبي الحديث في التمسك بمبادئ الديمقراطية وضمان الحريات الفردية. وتزامن هذا الإصلاح السياسي مع عملية إصلاح تعليمي شملت إنشاء مدرسة ثانوية ثنائية اللغة

(المدرسة الصادقية) ورعاية عدد من طلابها لدراسة المهن الحرة في باريس، وكلية حربية حديثة، وإعادة هيكلة جامعة تونس ومنحها الاستقلالية العلمية والإدارية.

وتعزّز هذا التوجه الحداثي بعد الحرب العالمية الأولى، خاصة في الفترة ١٩٢٠-١٩٢٧، كما ورد في هذا المرجع (Ben Hamida ٢٠٠٣)[1]، إذ أتيحت الظروف المناسبة لإعادة تشكيل الهوية التونسية من خلال التطورات التالية:

- تقويض مفهوم الانتماء للأمة الإسلامية باعتباره إطارا مرجعيا بعد انهيار الإمبراطورية العثمانية وإلغاء الخلافة في تركيا.
- بروز فكرة بناء «الدولة الحديثة» الأكثر انفتاحا على النموذج الأوروبي بعد انحسار جاذبية القومية العربية التي كانت سائدة في الشرق العربي (على غرار تبني حزب الوفد المصري لهذا التوجه سنة ١٩١٩).
- ولادة أول حزب سياسي حديث، وهو الحزب الحر الدستوري التونسي الذي اعتمد المبادئ الدستورية الليبرالية الأوروبية، لرد الفعل على القمع الاستعماري الفرنسي لاسيما في ١٩١١-١٩١٢.
- تبنّي الحركة النقابية الوطنية (التي تطورت بشكل مستقل عن الحزب الحر الدستوري ثم انضمّت إليه) للمبادئ والقيم النقابية الأوروبية/ الفرنسية التي كانت تطالب بالمساواة وتُعارض الاستغلال والاغتراب.

---

(١) يستند بن حميدة (٢٠٠٣) على فحص مرجعين هامين أولهما «تونس الشهيدة: مطالبها» (الثعالبي ١٩٢٠) وثانيهما «العمال التونسيون ونشأة الحركة النقابية» (الحداد ١٩٢٧). وكان المرجع الأول عملا جماعيا مسندا لعبد العزيز الثعالبي، وقد نشر أولا بالفرنسية في باريس سنة ١٩٢٠ واعتبر بيانا تأسيسيا للحزب التونسي الذي أسس سنة ١٩١٩ ثم سمي سنة ١٩٢٠ الحزب الحر الدستوري التونسي (المعروف باسم «حزب الدستور»). أما المرجع الثاني للطاهر الحداد فقد نشر باللغة العربية في تونس سنة ١٩٢٧ ثم ترجم إلى اللغة الفرنسية، جزئيا في ١٩٦٢ وبشكل كامل في ١٩٨٥. والحداد نفسه كان من بين الأعضاء الأوائل في حزب الدستور.

وهكذا فإن النخبة الوطنية الرائدة في النضال من أجل الاستقلال طورت فكرة بناء الدولة الحديثة والهوية الوطنية على أساس معارضة الاستعمار الفرنسي ولكن دون الشعور بالكراهية تجاه الشعب الفرنسي أو بالحاجة إلى رفض كل ما هو فرنسي. وكان ذلك من باب الاستفادة مما سمّاها البعض «غنائم الاستعمار» وهي ثلاثة :

(١) اللغة الفرنسية،

(٢) النموذج التعليمي والإداري والاقتصادي الفرنسي/الغربي كوسيلة للتطور وإنتاج الثروة،

(٣) مجموعة من القيم الاجتماعية والحضارية، مثل أخلاقيات التنظيم والانضباط والعمل والعقلانية والانفتاح.

وكما بيّنا في بحوث سابقة مدعّمة بالمعطيات الكمية والنوعية فإن هذا التوجه لم يكن مجرد اختيار براغماتي/عملي، وإنما كان نتيجة للحظوة الكبيرة للنمط الثقافي/الحضاري الفرنسي لدى النخب الحداثية، إن لم نقل انبهارها الشديد به. وهو النمط السائد إلى اليوم وتمت من أجله، على مستوى السياسات اللغوية بالخصوص، محاولة الموازنة بين التعريب والفرنسة مع الحرص على تدريس اللغات الأجنبية، وخاصة الإنكليزية، ضمن مفهوم التوِنسة (Daoud ١٩٩١، ٢٠٠١، 2011b).

وفي المحصّلة النهائية، يمكن تمثّل الوضع اللغوي في تونس اليوم بطريقتين: أولا، من خلال سبر عشوائي للآراء قمنا به على مدى عشرين سنة تقريبا (مما يعطيه قدرا كبيرا من المصداقية) مع طلاب الجامعة والأساتذة وبعض العينات المتعلمة الأخرى (من العائلة والمعارف) حول حظوظ النجاح في العيش في تونس باعتبار التمكن من اللغات المستخدمة في البلاد، كما في الجدول رقم ١.

تؤكد الأجوبة على عناصر السؤال النقاط التالية: أولا، الانطباع السائد بأن اللغة العربية وحدها غير كافية لضمان مستقبل زاهر للفرد بالرغم من عملية التعريب. ثانيا، أهمية التمكن من اللغة الفرنسية وحدها لضمان النجاح والكسب في هذا البلد العربي، مع ملاحظة القليل من التردد في الجواب في السنوات الأخيرة نظرا لانخفاض مستوى الكفاءة في الفرنسية لدى الشباب (Miled Daoud ،٢٠١١b ٢٠٠٧). ثالثا، ترسّخ الثنائية اللغوية (العربية الفرنسية) في البلاد، وهذا أمر غير مفاجئ بناء على الخيارات السياسية التي عرضناها. رابعا، أهمية التمكن من لغة ثالثة (الإنكليزية بالتحديد) مما يعطي الفرد الأفضلية في التفوق العلمي والأسبقية في الحصول على شغل أو النجاح في مجال الأعمال والنفاذ إلى المعلومة والانفتاح على العالم عموما.

الجدول رقم ١. حظوظ النجاح في العيش باعتبار التمكن من اللغات المستعملة

السؤال	الجواب
هل بإمكانك أن تعيش حياتك بنجاح في تونس باعتبار حذقك للغات التالية:	
١ – العربية وحدها؟	ربما (البعض يقول لا)
٢ – الفرنسية وحدها؟	نعم (مع قليل من التردد)
٣ – العربية والفرنسية؟	نعم (مع التأكيد)
٤ – الإنكليزية وحدها؟	لا
٥ – العربية والفرنسية والإنكليزية؟	نعم، (الكثير يضيفون: هذا الأفضل)

أما الطريقة الثانية لتمثّل الوضع اللغوي في البلاد فمن خلال رصد التطور التاريخي لهذا الوضع منذ فجر الاستقلال إلى اليوم على فترات عشرية، كما في الشكل رقم ٢. ويضع هذا الرصد في الحسبان السياسات اللغوية المتّبعة والإصلاحات المترتبة عليها بالإضافة إلى البيانات الإحصائية الرسمية حول

نسب التمدرس والانقطاع والقرائية (literacy وهي عكس الأمية) وكذلك البحوث المختلفة ذات العلاقة بتقييم الكفاءة اللغوية وأهميتها في سوق العمل (راجع: Daoud ٢٠٠١، ٢٠١١a، Kaplan & Baldauf ١٩٩٦ ٢٠١١b، Miled ٢٠٠٧).

ففي العشرية المبتدئة بسنة ١٩٥٦، كانت الأمية منتشرة بينما بدأ تداخل اللغات مع ظهور الازدواجية في العربية والثنائية اللغوية العربية الفرنسية لدى العدد المحدود من المتعلمين. وفي العشرية الموالية (١٩٦٦)، نلاحظ أثر المحاولة الأولى لإصلاح التعليم، التي انطلقت سنة ١٩٥٨، وتزامنها مع انطلاق حملة محو الأمية لدى الكبار في بداية الستينات من القرن الماضي (كما في الجدول رقم ٢). مع بداية العشرية الموالية (١٩٧٦)، زاد التداخل بين الحلقات على مستوى الازدواجية والثنائية اللغوية على حساب العامية نتيجة لتعميم التعليم في اللغتين العربية والفرنسية وانعكاسه الإيجابي على مستوى القرائية (التي بلغت نسبة ٤٥،١٪). في العشرية الموالية (١٩٨٦)، تراجعت الفرنسية قليلا من جراء تكثيف حملة التعريب بينما بدأت اللغة الإنكليزية في اكتساب دور وظيفي أكبر خارج فصول الدراسة وخاصة في البحث العلمي والأعمال والسياحة. أما اللغات الأجنبية الأخرى فزاد الطلب عليها خاصة في السياحة والترجمة.

1956
1966
1976
1986
1996
Arabicization Campaign
Generalization of Teaching ESP
Tunisian Arabic
Modern Standard Arabic
French
Berber
English
Other Foreign Languages
٢٠٠٦
Incl. Literacy data (٢٠٠٤)
٢٠١٥

الشكل رقم ٢. تمثل تطور الوضع اللغوي في تونس (١٩٥٦-٢٠١٥)

ونلاحظ في عشرية ١٩٩٦ الأثر التراكمي لعمليات الإصلاح التربوي وتنامي التنافس بين اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية، إذ أصبح تعلّم الإنكليزية إلزاميا في كل شعب التعليم العالي بينما امتد التعريب إلى المواد العلمية والرياضيات في الفصول ٧ إلى ٩ من التعليم الأساسي وتعزّز في الإدارة. وأدّى ذلك إلى تراجع ملحوظ للفرنسية حيث اقتُصِر على تدريسها كلغة فحسب حتى سن الخامسة عشرة مما أفقد المتعلمين لها من الناشئة فرصة الانغماس اللغوي (immersion) بفصلها عن تدريس المحتوى العلمي والرياضي. وفي هذه العشرية ارتفعت نسبة القرائية إلى ٦٨،٣٪ بفضل السعي المتواصل لتعميم التعليم ومحو الأمية.

الجدول رقم ٢. تطور نسبة القرائية في تونس[(١)]

السنة	النسبة المئوية للقرائية		
	الذكور	الإناث	المجموع
١٩٥٦	٢٦،٥	٤،٠	١٥،٣
١٩٦٦	٤٦،١	١٧،٦	٣٢،١
١٩٧٥	٥٧،٧	٣٢،١	٤٥،١
١٩٨٤	٦٥،٤	٤١،٩	٥٣،٨
١٩٩٤	٧٨،٧	٥٧،٧	٦٨،٣
٢٠٠٤	٨٥،٢	٦٩،٠	٧٧،١
٢٠١٣[٢]	٩٦،٠	٩١،٧	٩٤،١

(١) لقد تم حساب هذه النسب عبر تحويلها من نسب الأمية المنشورة على موقع المعهد الوطني للإحصاء بناء على الإحصاء العام للسكان لسنة ٢٠٠٤ (http://www.ins.nat.tn/indexen.php) الذي طالعناه بتاريخ ٢٠١٠/١٠/٢٥. من المهم الإشارة إلى أن هذه النسب تتعلق بما سماه المعهد «لغة واحدة» بدون تحديد تلك اللغة، ولكننا نرجح افتراض المستجوَبين أن تكون اللغة العربية بصفتها اللغة الأم والرسمية وقد يكون بعض المستجوبين الأكثر تمكنا من اللغة الفرنسية قد افترضوا هذه اللغة في أجوبتهم. أية إجابة تفترض لغة ثالثة، كالإنكليزية مثلا، لن تكون ذات اعتبار إحصائيا.

(٢) هذه النسبة تخص فقط بالشريحة العمرية من ٠١ إلى ٩٢ سنة وهي آخر ما نشر على موقع المعهد الوطني للإحصاء، وقد تم تحيينها في ٣١٠٢/٦٠/٨١. المرجع (http://www.ins.nat.tn/indexen.php) بتاريخ ٥١٠٢/٨٠/٨٢.

أما في عشرية ٢٠٠٦ فنلاحظ المزيد من التداخل اللغوي وانسجام البنية اللغوية لدى العدد الأكبر من التونسيين نتيجة لارتفاع نسب التمدرس (>٩٠٪ للشريحة العمرية ١٠-٣٠ سنة) والقرائية (٧١،١٪). وقد تعزّز انتشار اللغة الإنكليزية خاصة، إلى جانب لغات أجنبية أخرى، حيث تم إدراج الأنكليزية في سن مبكرة في المستوى ٦ من التعليم الأساسي منذ سنة ٢٠٠٣ ثم في المستوى ٥ ثم ٣ سنة ٢٠١١، علاوة على أنها أصبحت متاحة أكثر للعموم عبر الفضائيات والانترنت، واكتسبت مزيدا من الأهمية في مجالات البحث العلمي والأعمال والعلاقات الدولية مما جعلها تزاحم الفرنسية بجدية كلغة ساندة. ونأتي الآن إلى العشرية الأخيرة حيث نلاحظ ونتوقع مزيدا من الانسجام في البنية اللغوية للتونسيين من حيث تعدد اللغات ودعم الكفاءة فيها بالتوازي مع تعزيز نسب القارائية والتمدرس بما يقارب أو يتجاوز ٩٩٪.

٤ - مستقبل الوضع اللغوي في ضوء المفارقات الأيديولوجية والبراغماتية

لعله من المسؤولية العلمية تنسيب هذا التشخيص للوضع اللغوي القائم في تونس ولمستقبله. لذا سنحاول في هذا الجزء الأخير استشراف مستقبل الوضع في ضوء الاحتياجات التواصلية الحقيقية والمفارقات والتناقضات المحدِّدة للسياسات والمخططات اللغوية ولتطور الوضع في هذا الاتجاه أو ذاك باعتبار العوامل السياسية/الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المؤثرة فيه. هناك على الأقل ثلاث مفارقات تتعلق بتطور اللغات الثلاثة (العربية والفرنسية والإنكليزية) في تونس سواء أخذنا كل لغة على حدة أو ثنائية أو أخذناها كلها مجتمعة.

تتعلق المفارقة الأولى باللغة العربية في حد ذاتها، وخاصة عملية التعريب التي لا يمكن أن تبلغ منتهاها، أو تنجح تماما، إن كانت ستنتج أجيالا غير مؤهلة

لسوق الشغل المعولمة، وهذا هو الجانب البراغماتي من المفارقة. أما الجانب الإيديولوجي فيتمثل في أنها لن تبلغ منتهاها إن كانت ستنتج أجيالا تحمل فكرا تقليديا محافظا منغلقا على نفسه. وفي هذا الباب، لدينا ما يكفي من الأدلة على أن التعريب بلغ أقصاه في نظام التعليم التونسي وأن هناك عدم رضا واسع في أوساط الطلاب والأولياء والمدرسين والجامعيين وأرباب الأعمال على الأثر السلبي لتدريس العلوم والرياضيات بالعربية في الفصول ٧ ـ ٩ من التعليم الأساسي ثم الانتقال فجأة لتدريسها بالفرنسية في التعليم الثانوي والجامعي مع ما يعنيه ذلك من صعوبة في فهم المحتوى وبناء القدرات. ولكن الرجوع عن قرار التعريب في هذه الفصول لن يكون مقبولا سياسيا وإن كان مرغوبا فيه عمليا.

ويضاف إلى هذه المفارقة عاملان لا يشجعان على التعريب وهما: أولا، تشتت الجهود العربية وغياب التنسيق بشأن وضع المصطلحات العربية اللازمة لمواكبة التطور العلمي والتقني والاقتصادي وتوحيد استعمالاتها، ثانيا، غياب التنسيق على مستوى السياسات الإقليمية، خاصة الاقتصادية، التي تدفع باتجاه ازدهار سوق عمل إقليمية قادرة على استيعاب الخريجين الأكفاء في تخصصاتهم وفي اللغة العربية.

المفارقة الثانية تتعلق باللغة الفرنسية التي مكنت من إنتاج أجيال قابلة للتشغيل ولكنها أفرزت أفرادا ذوي هوية مضطربة إلى حد ما، غير متشبعين بالقيم العربية الإسلامية ومفتقرين إلى إطار ثقافي مرجعي متكامل وواضح المعالم. وكما في المفارقة السابقة الخاصة بالعربية، تحمل هذه المفارقة تناقضا أيديولوجيا براغماتيا. فعلى المستوى الأيديولوجي، مازال البعض يرى في الفرنسية تهديدا للهوية التونسية بينما يراها البعض الآخر على أنها عنصر انفتاح وتحضّر. أما على المستوى البراغماتي، فإن الفرنسية تواجه تهديدا من جهتين إحداهما يتمثل في تدنّي مستوى كفاءة هذه اللغة لدى من هم دون

سن الأربعين الذين عاشوا مراحل التعريب مما يعيقهم في التحصيل العلمي والحصول على عمل، أما التهديد الثاني فهو من اللغة الإنكليزية التي تزيح الفرنسية تدريجيا عن دورها باعتبارها لغة ساندة. وما يؤكد صحة هذا الرأي هو السعي من مساندي اللغة الفرنسية للتقليل من أهمية العامل الأيديولوجي، بدعوى أننا قد تجاوزنا عقدة الاستعمار، والتركيز أكثر فأكثر على دور الفرنسية كلغة ساندة على غرار الدور المتعاظم للغة الإنكليزية (Miled Daoud، ٢٠١١b، ٢٠٠٧).

أما المفارقة الثالثة فتهم اللغة الإنكليزية التي بقيت تحت الرعاية الفرنسية حيث أن دعمها كلغة ساندة بقي بيد مناصري الفرنسة من أصحاب القرار ومنفذي السياسات اللغوية. كما بقيت فرنسا شريكنا الاقتصادي الأكبر، وبعدها إيطاليا وألمانيا، بينما يبقى تعاملنا مع بريطانيا وأمريكا محدودا جدا. ثم إن فرنسا لا تزال تقدم العدد الأكبر من المنح الدراسية للطلاب التونسيين حتى في تخصص اللغة الإنكليزية وآدابها وحضارتها، وهؤلاء يعودون إلى البلاد بالعقلية الفرنسية على مستوى الثقافة ومنهجيات البحث العلمي والتدريس مما يجعلهم أداة لاستمرار هذه العقلية في الأجيال القادمة. كل هذا يندرج في نطاق السعي للحفاظ على الدور المهيمن للغة الفرنسية كلغة ساندة، غير أن الجانب الآخر من المفارقة يكمن في أنّ النخبة الداعمة للفرنسة لا تتوانى في دعم كفاءة أبنائها وبناتها في اللغة الإنكليزية لكسب السبق في التحصيل العلمي وسوق الشغل ومجال الأعمال، ومن ثم الاحتفاظ بدورها الريادي في المجتمع على كل الأصعدة.

أنه لأمر مُحيّر أن تتقدم لغة من اللغات الثلاثة في الوضع التونسي على حساب اللغتين الأخريين بينما يعي الجميع جيدا أن الكل سيستفيد من دعم كل هذه اللغات بعيدا عن الاعتبارات الأيديولوجية. الرد على السؤال الذي لا زلنا نطرحه منذ حوالي عشرين سنة حول التعدد اللغوي ودوره في النجاح بأفضلية الثلاثية

اللغوية يؤكد ذلك (راجع الجدول رقم ١). هذا الوضع المشوب بالتنافر أو التدافع، على مستوى النخب خاصة، يؤشر على العلاقة المتينة بين اللغات الثلاثة وتمثلاتها الأيديولوجية (الاجتماعية الثقافية) والبراغماتية (الوظيفية) لدى التونسيين، ولذا نرى أنه من المفيد التركيز قليلا على التطورات الحاصلة التي قد تدعم أو تعرقل تعايش هذه اللغات وتفاعلها عوضا عن تنافرها.

تحظى ثلاثية اللغات (بمعنى كفاءة الفرد في استخدام العربية والفرنسية والإنكليزية للأغراض الاجتماعية والاقتصادية والثقافية) بالتوافق الواسع بين التونسيين ولكن التوجهات الحالية في استخدام هذه اللغات ليست محددة في الواقع بالقدر الذي يسمح ببلوغ المستوى المأمول من التعددية اللغوية ولا هي مدعومة بسياسة لغوية مركّزة، بل إن هذه السياسة كانت ولا تزال مترددة، مرتجلة ومسقطة، كما أنها تفتقر إلى المعلومة العلمية والإحصائية الصحيحة والتخطيط السليم.

فبالنظر إلى اللغة العربية (ونعني هنا الفصحى الحديثة على الأقل)، نجد أنها تتقهقر أمام الفرنسية والإنكليزية، نظرا لدورهما السائد المميز، وأمام العامية أيضا وهي اللغة الحية المتداولة باستمرار. فلا غرابة إذن في أن ينزعج مساندو العربية من هذا الوضع، بالرغم من دعمهم لتعلم اللغات الأجنبية كبقية التونسيين، إذ يرون أن التعريب تعطل تماما منذ منتصف التسعينات من القرن الماضي، وأن اعتماد الفرنسية والإنكليزية للعب الدور السائد قد حرم العربية من فرصة حقيقية للتطور والبروز كلغة قادرة تماما على تأمين كل الوظائف التواصلية في العالم الحديث. ولنا في الدول الصاعدة، مثل كوريا الجنوبية وسنغافورة وتركيا والبرازيل، والدول المتقدمة، مثل الدول الاسكندنافية واليابان وألمانيا وهولندا، أمثلة واضحة على استخدام اللغة الأم في أعلى مستويات التعليم وفي كل مجالات الحياة ولكن مع الحرص على تعليم اللغات السائدة مثل الإنكليزية بدرجة عالية من الكفاءة حسب الحاجة.

أمّا الاختيارات اللغوية في الإعلام، وبالذات المسموع منه والفضائي التونسي والعربي على حد سواء، خاصا كان أو عموميا، فكأنها مقصودة لإلحاق المزيد من الضرر باللغة العربية، حيث أصبحنا نشهد منذ بداية الألفية تساهلا كبيرا في استخدام العامية واللسان الهجين (عربي فرنسي) حتى في البرامج الرصينة الجادّة، وطفرة في المسلسلات والصور المتحركة الناطقة بلهجات قُطرية عوضا عن الفصحى. وكل ذلك وغيره (مثل اندثار عادة المطالعة وممارسة الخلط اللغوي الرهيب على شبكات التواصل الاجتماعي) له تأثير تراكمي، دون شك، على تمثل الناشئة للغتهم العربية على أنها لغة غريبة قاصرة لا تربطهم بها أية روابط نفسية أو ثقافية أو حتى عملية. ويضاف إلى كل هذا تدنّي مستوى الكفاءة الناتج عن عوامل موضوعية سنعرضها في الفقرة التالية حول الفرنسية والإنكليزية.

فيما يخص اللغتين الفرنسية والإنكليزية، منفردتين أو معا، نلاحظ تدنّيا في مستوى الكفاءة اللغوية لدى الشباب بالرغم من الدور الوظيفي السائد الذي تلعبانه. وعادة ما يُوجّه اللوم في ذلك إلى مدرّس اللغة لأنه هو الظاهر دائما في الواجهة، فإليه وحده يتوجه التلميذ والولي والرأي العام عموما بينما تغيب الأطراف الخفية في العملية التعليمية من أولها إلى آخرها، من أصحاب القرار، وواضعي السياسات والخطط اللغوية، ومصممي المناهج والمقررات والكتب، وكذلك المدربين والمفتشين، وواضعي الاختبارات، ومقيّمي المناهج والبرامج وعمليات الإصلاح التربوي برمّتها. وكل هذه الأطراف تدخل في نطاق الاختصاص في السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

ما يحدث عندنا في الغالب هو أن الإصلاحات تأتي مرتجلة ومسقطة وعاجلة ودون الاستعانة بالمختصين في السياسة والتخطيط اللغوي الذين لهم الخلفية المعرفية والكفاءة المنهجية والتحليلية والقدرة على صياغة المقترحات والتوصيات لأصحاب القرار للضمان النجاح والتقدم. ويعود ذلك في رأينا إلى

استسهال مسألة اللغات كعملية تقنية علمية وعملية لها أهلها من المختصين، خلافا لما يُفترض من صرامة علمية ومنهجية في التخصصات الأخرى من طب وهندسة وقضاء واقتصاد وتصرف وغيرها. وعلى هذا الأساس، يمكن القول إننا عرفنا سياسة أو سياسات لغوية، وإن كانت غير ناضجة، ولكن لم نعرف تخطيطا لغويا سليما يضمن النجاعة والكفاءة نظرا لتهميش دور المختصين.

٥ - الخاتمة :

عرضنا في هذا البحث الوضع اللغوي في تونس، ومن خلال البعد النظري الذي يعتبر السياسة والتخطيط في المجال اللغوي أداة لمسك السلطة وبناء الهوية الوطنية وتطوير المجتمع، حاولنا قراءة التطور التاريخي لهذا الوضع و استشراف مستقبله في ضوء المفارقات الإيديولوجية والبراغماتية الخاصة بالسياق التونسي ومدى تأثره بالسياق الإقليمي والعالمي.

قد تبدو اللغات السائدة في الوضع الذي نعيشه في زماننا في حالة تنافس وتنافر في المدى القصير، ولكنها، في المدى البعيد، تبدو أكثر قابلية للتعايش والتكيّف والتفاعل، والتجربة اللسانية الاجتماعية التونسية خير دليل على ذلك. فأصحاب اللغة الأم في أية مرحلة من تاريخ البلاد لا بدّ أنهم كانوا رافضين للغة الغزاة الجدد أو مترددين في قبولها، ولكنهم انتهوا إلى استيعابها وتبنيها نظرا للأهمية التي اكتسبتها في عصرهم، وهذه الأهمية ربما كانت أيديولوجية أو براغماتية أو كلاهما معا. بالنسبة إلى بعض اللغات، مثل اللاتينية، ربما كان التبني مفروضا لأن الحرب لم تتوقف بين قرطاج وروما وعندما سقطت قرطاج لم يكن مآل لغتها البونية إلا الانقراض وإن كان ذلك بعد ستة قرون. أما اللغة العربية فربما كان استيعابها وتبنيها أسهل بكثير نظرا لارتباطها بالإسلام، مما ساعد على انتشارها وبقائها. أما اللغة الفرنسية فربما كان تبنيها أكثر

صعوبة، مما تطلب تدخلا سياسيا من أصحاب السلطة وجهدا كبيرا من أجل تهيئة عامة الشعب لا ليقبلوا باللغة فحسب وإنما بمنظومة قيم المستعمر السابق أيضا.

أما الآن وقد سجلنا تقبّل التونسيين عموما للثنائية اللغوية العربية الفرنسية كواقع يتعايشونه، بل اعتبارهم لها ورقة رابحة، فبالإمكان أن نتوقع زوال التنافس بين اللغتين، خاصة لدى الشباب والناشئة الذين لم يعيشوا فترة الاستعمار، وتطوّر شخصية تونسية ثلاثية اللغة، بإضافة الإنكليزية التي تعد لغة محايدة وضرورية، مع إمكانية تعلم لغة رابعة على الأقل. وإذا كان المجتمع التونسي متجانسا دينيا واجتماعيا وعرقيا، وتمكن من ضمان مستوى تعليمي متقدم ورفاه اقتصادي شامل، فإن التعدد اللغوي سيتأكد ويتعزز، ولكن لضمان نجاح هذا المسار واختصار الوقت وتوفير الجهد فيه، نحتاج إلى استراتيجية شاملة يقوم عليها المختصون في السياسة اللغوية والتخطيط لها.

٦ - المراجع:

- Bannour، Abderrazak. ٢٠٠٠. Brève mise au point sur la Lingua Franca en Méditerrannée (توضيح موجز حول اللسان المشترك في المتوسط). In Les langues en Tunisie: Etat des lieux et perspectives, ٢٥٩-٢٤١. Tunis: Centre de Publications Universitaires.
- Ben Hamida, Abdesslem. ٢٠٠٣. Identité tunisienne et représentation de l'autre à l'époque coloniale (الهوية التونسية وتمثل الآخر في عهد الاستعمار). Cahiers de la Méditerrannée، ٦٦. http://cdlm.revues.org/index١٠٠.html (accessed ١٥ May ٢٠٠٩).
- Cooper, Robert. ١٩٩٠. Language planning and social change (التخطيط اللغوي والتحول الاجتماعي). New York: Cambridge University Press.

- Daoud, Mohamed. ١٩٩١. Arabization in Tunisia: The tug of war (التعريب في تونس: لعبة شد الحبل). Issues in Applied Linguistics .٢ ٢٩-٧.
- Daoud, Mohamed. ٢٠٠١. The language situation in Tunisia (الوضع اللغوي في تونس). Current Issues in Language Planning ٥٢-١ .(١)٢. [Reprinted in Robert B. Kaplan and Richard B. Baldauf Jr. (eds). ٢٠٠٧. Language planning and policy in Africa, Vol. ٢: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia, ٣٠٧-٢٥٦. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.]
- Daoud, Mohamed. ٢٠١١a. The sociolinguistic situation in Tunisia: language rivalry or accommodation? (الوضع اللساني الاجتماعي في تونس: تنافس اللغات أو تعايشها) International Journal of the Sociology of Language, ٣٣-٩ ،٢١١.
- Daoud, Mohamed. ٢٠١١b. The Survival of French in the Tunisian Identity (بقاء الفرنسية في الهوية التونسية). In Fishman, J.A. and O. Garcia (eds.), Handbook of language and ethnic identity, Vol. ٢: The success-failure continuum in language and ethnic identity efforts. New York: Oxford University Press. ٦٧-٥٤.
- Ferguson, Charles. ١٩٥٩. Diglossia (الازدواجية اللغوية). Word ،١٥ ٣٤٠-٣٢٥.
- Haddad, Tahar. (١٩٢٧). Les travailleurs tunisiens et l'émergence du mouvement syndical (العمال التونسيون وظهور الحركة النقابية). Tunis: Imprimerie Arabe de Tunis/Maison Tunisienne d'Edition.
- Kaplan, Robert B. and Baldauf, Richard B., Jr.. ١٩٩٧. Language planning from practice to theory (التخطيط اللغوي من التطبيق إلى النظرية). Clevedon: Multilingual Matters.

- Miled, Mohamed. ٢٠٠٧. Le français langue seconde: une évolution sociolinguistique et didactique spécifique (Le cas du français en Tunisie) (الفرنسية لغة ثانية: تطور لساني اجتماعي وتعليمي خاص (حالة اللغة الفرنسية في تونس)). Le Français Aujourd'hui, January-March, ٩-١.
- Salem, N. (١٩٨٤). Habib Bourguiba, islam and the creation of tunisia (الحبيب بورقيبة، الإسلام وبناء تونس). London: Croom Helm.
- Thaalbi, Abdelaziz. (١٩٢٠). La Tunisie martyre, ses revendications (تونس الشهيدة، مطالبها). Paris: Editions Jouve.
- Walters, Keith. ١٩٩٦. Gender, identity and the political economy of language: Anglophone wives in Tunisia (النوع الاجتماعي، الهوية والاقتصاد السياسي في اللغة: الزوجات الناطقات بالإنكليزية في تونس). Language in Society ٢٥(٤). ٥١٥-٥٥٥.

- (Footnotes)

- هذه النسبة تخص فقط بالشريحة العمرية من ١٠ إلى ٢٩ سنة وهي آخر ما نشر على موقع المعهد الوطني للإحصاء، وقد تم تحيينها في ٢٠١٣/٠٦/١٨. المرجع (http://www.ins.nat.tn/indexen.php) بتاريخ ٢٠١٥/٠٨/٢٨.

التّخطيط اللّغويّ في الجزائر

أ.د. محمد بن رابح [1]

ملخص

حصلت الجزائر على استقلالها في عام ١٩٦٢م، وشهدت تلك الفترة ظهور تخصص «التّخطيط اللّغويّ» في أدبيّات اللّغويّات. في تلك الحقبة، كان للدّول الأوروبيّة خبرة طويلة في مجال التّخطيط اللغّوي ممّا جعلها نموذجا للدّول التّي تأسّست بعد انتهاء الاستعمار. تلك الملابسات جعلت كثيرا من الباحثين يتساءلون حول تأثير النّموذج الأوروبيّ في التّخطيط اللّغويّ على البلدان الأخرى. ففي أوروبا، تمّ دمج اللّغات الوطنيّة من خلال عمليّة تاريخيّة طويلة، ويتركزّ التّدخل في اللّغات بصورة أكبر على توحيد وتحديث النّظام اللّغويّ بأكمله،كما شاركت المؤسّسات غير الحكوميّة في هذا النّشاط. أمّا في الدّول المستعمرة سابقا، فتعتمد الحكومة على سياسات مقصودة لتمكينِ البلاد من لغة وطنية. تُعتبر هذه المُقاربة عمليّةَ التّخطيط اللّغويِّ مهمّةً من بيِن المهمّاتِ الأخرى المُساهمة في تطوير البلاد والتّي غالبا ما تتّسم بالتّعدديّة اللّغويّة كما هي الحال في الجزائري، والتّي يسعى البحث الحالي إلى دراستها وبيان الدّوافع من وراء عمليّة التّخطيط اللّغوي فيها، وإبراز الجهات الفاعلة فيها، وكذا النّتائج المترتبّة على ذلك.

(١) أستاذ اللّغويات الإنجليزيّة والتّطبيقيّة، جامعة غرونوبل ٣، فرنسا.

مقدمة

قضية اللّغة قضية جدّ حسّاسة في الجزائر. ليس هناك، في رأيي، ما يعادلها في أفريقيا وفي العالم العربي، والأسباب متعدّدة، لكنّي سأقتصر، اعتبارًا لِمتطلّبات هذا البحث على ذكر سببين أعتقد أنّهما مهمان: أوّلهما: الاستعمار الفرنسيّ وقسوته؛ ثانيهما: الوضع اللّغويّ، أي تعدّد اللّغات وطريقة التّعامل مع هذه المسألة خلال فترة الاحتلال الفرنسيّ وبعد استقلال البلاد.

يتألّف هذا البحث من خمسة أجزاء، أقدّم في بدايته، الوضع اللّغويّ في الجزائر، مستخدمًا المنهج التّاريخيّ لعرضِ السّياسة اللّغويّة للبلد، ثمّ أنتقل للحديث عن التّخطيط اللّغويّ بجوانبه الثّلاثة: تخطيط المكانة، البِنية، والاكتساب. وقبل خَتْم الورقة البحثيّة سأتناول التّطورات الأخيرة من خلال مراحل مختلفة من التّنمية الاقتصادية في الجزائر.

الوضع اللّغويّ في الجزائر

الجزائر بَلد مُتَعدِد اللّغات. ففي الطّبعة الأخيرة من «إثنلوجْ» (Lewis et al.,2015) قدِّرتْ لغات الجزائر بثمانيّة عشرة لغة في كامل البلاد، (يمكن التّعرّف على تفاصيل الوضع اللّغوي من خلال الشكل ١). نجدُ من بينها، لغات السّكان الأصليّين أو القدامى، أعني الأمازيغ أو البربر (اللّغة الأمازيغية). والذين يُقدر عددهم بحوالي ٢٥٪ من مجموع سكان الجزائر. وللّغة الأمازيغيّة أصناف مختلفة، نذكر منها ما يشمل أكبر عدد من المتكلّمين؛ مثل: «تَقْبَيْليتْ» في منطقة القبائل شرق الجزائر العاصمة ؛ «تَشَويتْ» في منطقة الأوراس جنوب شرق العاصمة؛ «تَمْزَبيتْ» في منطقة وادي ميزاب جنوب العاصمة؛ «تَزْنَتيتْ» في وسط الصّحراء، جنوب العاصمة؛ «تَشَلْحيتْ» في جنوب غرب البلاد؛ و «تَمْشَاكْ» في أقصى جنوب الجزائر. ونشير إلى أنّ منطقة القبائل تضمّ ما يقرب من نصف سكان البربر في البلاد. وهي منطقة

أدّت دورا هامّا في تطوّر السّياسة والتّخطيط اللّغويَيْنِ بَعد تَحرير البلاد (انظر الشكل رقم ١).

واللّغة العربيّة هي الأكثر انتشارًا في الجزائر، وكانت ولا تزالُ لغة وطنيّة ورسميّة للبلاد منذ الاستقلال في الخامس من يوليو١٩٦٢. لِتَشهَدَ العربيّة الفصحى انتشارا غير مسبوق في جميع أنحاء البلاد. ويرجع ذلك إلى وفرة المؤسسات التّعليميّة (المدارس،... إلخ) في جميع أرجاء الوطن. في حين تأخذ اللّهجة العربيّة الجزائريّة (الدّارِجة) شكلين رئيسيّين: العربيّة التّي يتكلّم بها السّكان المتواجدون على طول ساحل البحر الأبيض المتوسّط، وتلك التّي يَتكلّمُ بها سكان الصّحراء (انظر الشكل رقم ١).

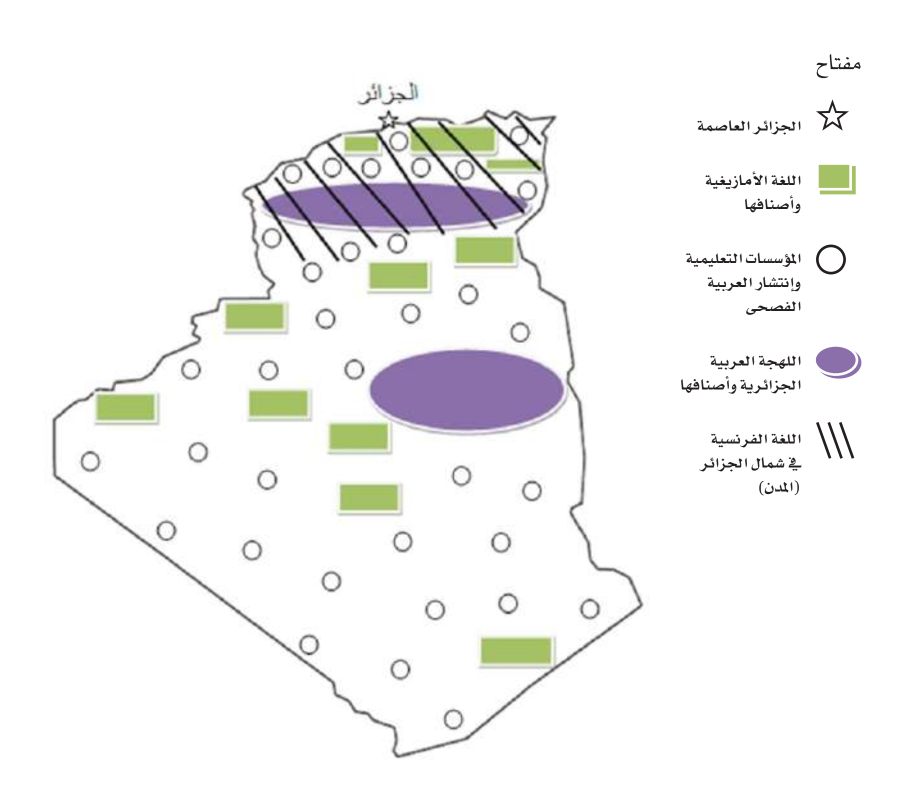
أمّا في شمال الجزائر، وفي مُدُنِه على وجْه الخُصوص، تبقى اللّغة الفرنسيّة الموروثة عن الاستعمار الفرنسيّ منتشرة بكثرة (انظر الشكل رقم ١). والحقيقةُ أنّهُ بعد الغزو الفرنسيّ للجزائر في يوليو١٨٣٠، استولى المستوطنين الأوروبيين على قطع الأراضي المتواجدة على طول ساحل البحر الأبيض المتوسط في الشّمال الخصب، هذا ما جعل الفلاّحين الذّين انتزعت منهم أراضيهم و الذّين لم يغادروا البلاد، يبقون في المناطق النّاطقة بالفرنسيّة؛ وأجبَر المواطنين المحرومين على البقاء في اتّصال دائم باللّغة الفرنسيّة. ومن ثَمَّ أصبحت هذه اللّغة أداة رئيسيّة لإخضاع السّكان للمستعمر لغويّا وثقافيّا (Halvorsen, 1978: 338; Pervillé, 2011: 10; Sirles, 1999: 119-120).

تعطينا الخريطة التّالية (لشّكل رقم ١) نظرة عامة عن الوضع اللّغويّ في الجزائر، غير أنّ توزيع اللّغات يبقى جزئيًا لأنّه يتجاهلُ بعض الظّواهِر كالتّقارب اللّغويّ بين مختلف أشكال العربيّة أو الأمازيغيّة. وهناك أيضا الاختلاط اللّغويّ كالذّي يُسمّى « بالاستِبدال في النّظام الرّمزيّ» codeswitching، وما يسمى «بالعابرة للّغة » translanguaging (Wei, 2013 : 271-276). وعلاوة على ذلك، فإنّ المشهد اللّغويّ في المدن الكبرى عرَف مؤخرا انتشارَ لغاتِ العولمة

الاقتصاديّة، كاللّغة الإنجليزيّة، والتّي تشكّل تهديدا للّغة الفرنسيّة في المَديَيْن المتوسّط والبعيد. وتِلكَ ظاهرةٌ سأعود إليها في الجزء الأخير من هذا البحث.

الشّكل رقم ١

توزيع اللّغات في الجزائر (مُتَبَنَّى من «إثنلوج»، ٢٠١٥)



السّياسة اللّغوية: منهج تاريخي

بعد استقلال الجزائر سنة ١٩٦٢، كان ينظر إلى وضع تعدّد اللّغات كمشكلة قد تُعيق نُمُو وعصرنة البلاد، رغم أنّه لم يكن يطرح أيّة مشكلة قبل وصول الفرنسيّين عام ١٨٣٠. فقد ذكر جون ريدي John Ruedy على سبيل المثال، أنّ:

«سكان العديد من المدن، وخاصة تلك الموجودة على الساحل، متنوعون عرقيا والغالب منهم غير جزائري في الأصل. [...] وقد أثروا الثقافة الموريسكيّة، وساهموا في شهرتها على نطاق واسع من أجل مواطنية عالمية الكونيّة.» (Ruedy 1992: 22).

إنّه من الضّروريّ إذن، دراسة تاريخ هذا التّغيير في الاتّجاهات اللّغويّة لعديد اللّغات في البلاد. وليَتَهيّأ لي ذلك سأحاول أنْ أقارن بين الوضع في الجزائر في ١٨٣٠ وفي ١٩٦٢. قبل الغزو الاستعماريّ في ١٨٣٠، إذْ كانت الجزائر منطقة ريفيّة ضخمة يغلب عليها الطّابع الزّراعيُّ البَدَوِيُّ. وكانت القبيلة أساس التّنظيم الاجتماعيّ (قُدّر عدد القبائل بنحو٥١٦ قبيلة، أغلبها من الرّحّل. وعددُ الجزائريّين حينها، نحو ثلاثة ملايين نسمة، يمثّل سكّان المدن بين ٥ و٦٪ من مجموعهم. فيما يخصّ اللّغات، كانت الأمازيغيّة اللّغة الأولى (اللّغة الأمّ) لـ ٥٠٪ من مجموع السّكّان، أمّا الذّين يُوظّفون اللّغة العربيّة قراءةً وكتابةً فكانوا بين ٤٠-٥٠٪. (Gordon, 1978: 151; Harbi, 1994 : 226; Horne, 1987 : 30; Mansouri, 1991 : 42; Nouschi, 1986: 197; Valensi, 1969: 20)

يُجمِعُ معظم المؤرّخين على أنّ الاستعمار في الجزائر كان واحدا من أكثر الاستعمارات وحشيّة في أفريقيا والعالم العربيّ، حيثُ استهدف السّكّان، والإسلام واللّغات المحليّة، وخاصة اللّغة العربيّة الفصحى. فأدت وحشية الجيش الفرنسي بِنتائجها المباشرة أو غير المباشرة إلى انخفاض مأساويٍّ في عدد السّكان المسلمين ما بين ١٨٣٠ و١٨٧١ إذْ تراجع عدد الجزائريين بمقدار الثلث (Kateb, 2010: 47, 63-69). ومن بين آثار هذا التّراجع الدّيموغرافي ما نَلْحَظُه على عدد المتكلّمين البربر (انظر الإحصائيات أدناه). وفيما يخُصُّ الإسلام واللّغات المحليّة استخدمت السّلطات الفرنسيّة عددا من السّياسات لتحْجيمها أو حتى تدميرها، نذكر ثلاثة منها هنا: «فرّق تسد»، و «فرض لغة واحدة «و» التّرتيب الهرميّ لِلّغات».

كان هدفُ الأيديولوجيّة الأولى خلق شَرْخ بين المسلمين، الأمر الذّي أدّى إلى ظهور فئتين مُتصارِعَتَيْن: المعرّبون، والبربريّون (Benrabah, 2013 : 27-31).

بعد ذلك، ابتدع المحتلُّون «أسطورة القَبَايل» للتّفريق بين عِرقيْن، وتحديدًا بين البربر(القبايل) والعرب. وسعى الفكر الاستعماريّ إلى إثبات أنّ الفئة الأولى (البربر) بالإمكان استيعابها في الثّقافة الفرنسيّة، أمّا الفئة الثّانيّة (العرب) فليس بالمقدور جعلُهم «مُتحضّرين ». وتشمل «أسطورة القبايل» هذه، القوالب النّمطيّة التّي سَتُدوم وتَعملُ على تفريقِ الجزائريّين قبل وبعد الاستقلال، حيثُ رُبِطتْ هذه الصّور النمطية بالإسلام، مُستندةً على المخاوف القديمة من العقيدة الإسلامية، والتّي تعود إلى العصور الوسطى. والحقيقة أنّ المواقف السلبيّة تُجاه الإسلام متناسبة مع العُنصريّة وغيرها من النّظريّات الوطنيّة التّي سادتْ في القرن التّاسع عشر، لِذاَ، وبعد غزو الجزائر، عملِت العديد من الشّخصيات على اتّهام الإسلام بِأنّه سبب «انحطاط «العرب، وامتدحوا وشجّعوا، في الوقت ذاته، «ابتِداعاً دينيًّا «عند القبائل. في نهاية المطاف، استخدم الاستعمار الفرنسيّ «أسطورة القبايل «أداةً لمحاربة الإسلام من الدّاخل (Gordon, 1962: 9; Lorcin, 1995: 26, 33-34, 212, 244-250)

أما أيديولوجيّة «لغة واحدة»، والتي يعزّزها مبدأ «التّعليم من أجل السّيطرة»، فكانت جوهر سياسة الاستيعاب الفرنسيّة، إذْ وُصفت بأنّها «مهمّة حضاريّة»، تقوم على سيادة الثّقافة الفرنسيّة واستِعلائها على غيرِها من الثّقافات، أيًّا كان تاريخها (Wardhaugh, 1987 : 7-8). في بداية عهدِه، ربط المحتلّ، بين التّعليم و «اللّغة الواحدة» (وهي هنا اللّغة الفرنسيّة لا غير): لتصبح المدارس أداة الهيمنة اللّغويّة والحرمان الثّقافيّ. لِيُعلنوا من خلالها صراحة، عداءَهم للقيم والمؤسّسات التّقليديّة للجزائريّين (الدّين،المدرسة، واللّغة العربيّة). فعلى سبيل المثال، في ١٨٣٢-١٨٣٣، ضابط عسكري وحاكم عام للجزائر يقول ما يلي، حول الإلغاء المُرتقب للعربيّة: «إنّ المعجزة الحقيقيّة التّي يجب العمل على تحقيقها هي الاستبدال التّدريجيّ للعربيّة بالفرنسيّة (...) والتّي ليسَ لها إلاّ أن تنتشر بين السّكان المحلّيّين، لاسِيَما إذا جاءت الأجيال الجديدة منهم

للتّعلم في مدارسنا بأعداد كبيرة» (Turin, 1983: 40-41). وفي عام ١٨٩٧، يُصرّح وزير التّعليم العام أنّ: «احتلال الجزائر سوف يتمّ عن طريق المدرسة: فهي التّي ستضمن سيطرة لغتنا على جميع الألسنة المحلية، وتغرسُ عندَ المسلمينَ الفكرةَ التّي نؤمن بها عن عَظَمةِ فرنسا ودورها في العالم، وتستبدل الجهل والأحكام المسبقة المتعصّبة بمفاهيم ولو أوّليّة ولكنّها تتّصف بدقّة العلوم الأوروبيّة.» (Colonna, 1975: 40)

لكن بالنّهاية، رفض الشّعب الجزائريّ المدارس الاستعماريّة، وينظر إلى نموذج المدرسة الاستعماريّة (العلمانيّ) على أنّه عملية تبشير وإبعادٌ للشّباب عن الإسلام. كانت ردّة فعله طبيعيّةً لأنّ المستوطنين دمّروا نظام التّعليم التّقليديّ، الذّي أصبح ساري المفعول مع الرّبع الأخير من القرن التّاسع عشر. بل، وحتى قبل هذا التّاريخ، وعشرين عاما من بدء الغزو، لم يكُن قدْ بَقِيَ إلاّ النّصف من أولئك الذّين يعرفون القراءة والكتابة من بين المُستَعْمَرين (Colonna, 1975 : 29-30).

اختار الجزائريّون، إذن، «الصّرامة الثّقافيّة» للرّد على العنف المفرط للجنود الفرنسيّين، والعدوان الثّقافيّ الذّي رافقه، وقد تجلّى ذلك عند أولياء التّلاميذ في شكل «مقاومة – رفض» لإرسال أبنائهم إلى مدارس المحتلّ التّي سمّوها «مدارس الشّيطان».. (Djeghloul, 1986: 40, 58-59, 64; Harbi, 2005 : 78; Hadjeres, 1960 : 27) . في الوقت الذّي كانت اللّغة العربيّة في أشكالها المُختلفة، الفصحى والعاميّة تُدرّس كلغة أجنبيّة (Fekkar-Lambiotte, 2007: 63-64). وخِلافا للّغات الإضافيّة الأخرى، كانت نوعيّة تعليم اللّغة العربيّة تدفع إلى عدم الرّغبة فيها. حول هذه النقطة، كتب صادق حَجْرِيس يقوُلُ: «كان درس اللّغة العربيّة الأكثر صَخَبًا، والأقل حُظوة واحترامًا» (Hadjeres, 1960: 41).

وفيما يتعلّقُ بالإيديولوجيّة الثّالثة والأخيرة، فإنّها تقوم على نظام تراتب اللّغات، (Blommaert, 1999: 431-434; Van den Avenne, 2012 : 2-5)، هذا النّظام هو رفيق النّموذج العنصريّ لتصنيف الشّعوب المُهيِّمن في القرن التّاسع عشر في أوروبا. هذا التسلسل التراتُبيُّ للّغات وللنّاطقين بها يفرض وجود علاقة قوّة بين السّلطة المُهَيْمِنَة والمُهَيْمَن عليها (Grillo, 1989: 3). كانت اللّغات المستخدمة في بعض الدّول الأوروبيّة في القرن التّاسع عشر، تعتبر لغات «متقدّمةً»، بل «متحضرة». وكان لهذه الدّول «أفضل» الألسن ومن تمّ لغاتٍ «متفوّقة» (Coulmas, 1989 : 181).

في هذا السّياق، وعلى سبيل المثال، اعتُبِرَتْ لُغات المستعمرات الأفريقيّة «رديئَةَ»، ومن تَمَّ «وَضيعةً» مُقارنة بلغاتِ المُستوطنين الأوروبيّين. فَقد كتب يان بلومائرت Jan Blommaert ما نصُّه: «اللّغات وأصناف الألْسُن لها ميل لأن تكون مَوْسُومة ومُرتّبة على أساس معايير تقوم على «النّوعيّة «المُدركة من اللغة أو التحوّلات في اللّسان» (Blommaert, 1999: 431). في هذا التّرتيب الهرميّ، الاختلافات بين «لغة» و «لهجة»، حيث المميّزات السّلبيّة كما في اللّغة العاميّة «patois»، اللغة الفئويّة/الخاصّة «jargon»، اللّغة الهَجِينة (sabir)، اللّغة اليّوميّة/المُستهلَكة (parler)...إلخ، تُقيم اعتِبارًا لمعايير «النّوعيّة» الدّاخلية و / أو الخارجيّة الخاصّة باللّغة أو مختلف الألسن التّي تكون موضوع النّقاش.

ومن بين المعايير الخارجية نجد مسألة نَمْذَجَة أو ترميز اللّغة التّي هي في حدّ ذاتها أيديولوجيّة أو قيمة. وهناك أيضا المُثُل المرتبطة «بالأصالة» الثّقافيّة والتّقدّم والحداثة والدّيمقراطيّة واحترام الذّات والحريّة والاشتراكيّة والمساواة، وغيرها..(Blommaert, 1999: 432-434). وعندما نَنْقُل هذه الطّريقة في التّفكير إلى الجزائر المُحْتَلَّة، فلن نجد صعوبةً في التّمثيل للأدب المحمول بلسان المُستعمِر. هكذا، وفي نشوة الاحتفالات بالذكرى المئويّة لغزو البلاد، تَوَقّع وليام مارسي William Marçais، الإداريّ الاستعماريّ أوائل القرن العشرين، وعالم

اللّهجات العربيّة الشّهير، انقراض لغات السّكّان الأصليّن، أي اللّغة العربيّة الفصحى واللّهجات العربيّة واللّغة الأمازيغيّة (Marçais, 1931 : 22-26).

إضافةً إلى هذا، يرفض مارسي أي تَقْنين (وضع تشريع وتنظيم) للعربيّة الفصحى، ويعطي ثلاثة أسباب : أوّلا: هي لُغة الجزائريّن المُستعمَرين؛ ثانيًا: هي غير مُوحّدَةً بسبب «ازدواجيّتها غير القابلة للإصلاح »؛ ثالثا: لم تكُن قادرةً على نقل الحداثة. ففي نظر مارسي، اللّغة الفرنسيّة هي أكثر مُلائمة من العربيّة لتحديث البلاد، ويعتقد أنّ الهيمنة الفرنسيّة على الجزائر عمليّة مُستدامة (Marçais, 1931 : 39; Messaoudi, 2012: 282, 284-285)؛ ضرغام، ١٩٩٩: ١١١) .ثُمَّ وقعت السّلطات الاستعماريّة، في ٨ مارس ١٩٣٨، مرسوما يعلن اللّغة العربيّة الفصحى لغة أجنبيّة (Grandguillaume, 1983 : 96). هذا القرار جعل العربيّة الفصحى «لغةً شهيدةً» في أعيُن أبنائها، خصوصا مع تصاعد النّزعة الوطنيّة الجزائريّة (Benrabah, 1999 : 58-59).

بالنّسبة للمعايير الدّاخليّة فإنّها تتعلّق بالصّفات الذّاتيّة للّغة: أيْ البِنْيَات اللّغويّة (النّطق، والصّرف، النّحو)، والمنطق، وغيرها. في هذا المجال، تمتلك فرنسا، وفي الوقت ذاته، تاريخًا طويلاً من التّمجيد لِلُغتها، وكذا أيديولوجيّة مُهيّأة أكثر من غيرها من بلدان أوروبا الأخرى للتّباهي بتفوّق اللّغة الفرنسية (Phillipson, 2003 : 47). فحين كانت اللّغة الفرنسيّة تسيطر على العالم في القرنَيْن السّابع والثّامن عشر (Mackey, 1973 : 5) نشر أنطوان دي ريفارول Antoine de Rivarol عام ١٧٨٣ مقالته الشّهيرة عن تفوّق الميّزات الأَصيلَة للّغة الفرنسيّة. والاعْتِدَادُ بِمَوْقِفه ظاهرٌ في عِبارته التّي يقولُ فيها: «ما ليس واضحا ليس فرنسيًّا. ما ليس واضحًا لنْ يكون إلاَّ إنجليزيًّا، إيطاليًّا، يونانيًّا أو لاتينيًّا.» (Rivarol, 1991 : 73).

حتّى أنّ هناك أسطورة بُنِيتْ بأكملها حول اللغة الفرنسية، وهي أسطورة تتضمّن، فيما تتضمّنه، فكرة كونِها «لغة منطقيّة «من مُنطلق اختيار الفلاسفة

المرموقين لها، كرينيه ديكارت René Descartes لِتكونَ صَوْتَ الفكر العقلانيّ. هذه اللّغة – كما يزعُمون – قادرة بطبيعتها وجوهرها، أكثر من أيّ لغة أخرى، على سدّ احتياجات المنطق الخالِص. تبعًا لذلك، فإنّ البِنْيَة اللّغويّة للفرنسيّة «هي الأقرب، بشكل عجيب، للّغة النّقيّة» مقارنة بغيرها من اللّغات (Lodge, 1998 : 23-31, 26, 29). لقد كان السّياق الاستعماريّ متماشيًا بتوافق كبير مع هذا النّوع من الكلام والخطابات، فعلى سبيل المثال، نجد أنيسيم ريكلو Onésime Reclus، الجغرافيّ والأب المؤسّس لمفهوم «الفرانكفونيّة»، في كتابه الصادر عام ١٨٨٦، يصرِّح بِما يلي عن لغات الجزائريّين: «اللّغات العربيّة والأمازيغيّة لديها شغفٌ بالأصواتِ الحَلْقِيّة المُزعِجة مثلَ القَيْءِ» (Reclus, 1886 : 680).

عندما ينتهي الوجود الفرنسي في عام ١٩٦٢، ستعاني الجزائر من آثار كلّ هذه الأيديولوجيّات السّامة: فالنّخبة سَتَسْتَوْعِبُها (الإيديولوجيات) وتُعيدُ إنتاجها في شكل سياسات لغويّة ما «بعد استعمارية». لكنْ قبلَ التّطرق للتّخطيط اللّغويّ سنرى كيف كانت الجزائر بداية الاستقلال، والحقيقةُ أنّ الصورة تغيّرت تماما، لن تكُون البلاد أبدًا كما كانت من قبل: عدد السّكان: ١٠ ملايين، حوالي مليون نسمة من غير المسلمين غادروا الجزائر، ويمثل سكّان المدن ٢٥٪، في حين بلغت نسبة الأميّة بين ٨٥ و٩٠٪ (Bennoune, 2000:12; Heggoy, 1984: 111; Khiar, 1991:34-40; 1992: 8; Lacheraf, 1978: 313). و٣٠٠ ألفِ فقط (٥،٥٪) يستطيعون القراءة باللّغة العربيّة الفُصحى.. (Gallagher, 1968: 134, 148; Gordon, 1978: 151). أمّا بالنّسبة للّغة الأمازيغيّة فَلم تعُد لُغةً أولى إلاّ لـ ١٨،٦٪. (Chaker, 1998: 13).

هذه التّغييرات، وسِوَاها من الأمور، هي التّي سَبّبت الكثيرَ من المعاناة النّاتجة عن السّياسات اللّغويّة الاستعماريّة، فَعَانت النُّخَبُ أزمةَ ثِقةٍ بشأن الهُويَّة الجزائريّة. لذلك، عزم القادة، بعد استقلال البلاد، على وضعِ سياسة لغويّة بشكلٍ منهجيٍّ (سياسة التّعريب) لإزاحة اللّغة الفرنسيّة من خلال دَمَقْرَطَةٍ

التّعليم. مع أنّ جل هؤلاء الزّعماء تلقّوا تعليمهم وتكوينهم السّياسيّ والفكريّ باللّغة الفرنسيّة. فَفي ١٩٩١ على سبيل المثال، أُجريَت دراسةٌ حول التّكوين السّياسيّ والفكريّ لقَادة حرب التّحرير (١٩٥٤-١٩٦٢) - أَعْني قادةَ الجزائر المستقلّة - بَيَّنَتْ أن تكوين ٦٤ من أصل ٦٩ منهم تمّ باللّغة الفرنسيّة والخمسة المُتبَقُّون تكوّنوا باللّغة العربيّة. (Mansouri, 1991: 60)

وكما أسلَفْتُ، فقد تمكّنت النّخبة من كلّ ما يحيط بالأيديولوجيّات الاستعماريّة، حيثُ سيكون لاثنيْن منها تأثير على الوضع اللّغويّ بعد ١٩٦٢، أُولاهُما: اعتماد فكرة التّجانس الثّقافيّ واللّغويّ شرْطًا أساسيًّا لِتعزيز وحدة الأمّة وتنميّة الهُويّة الوطنيّة، وثانيهُما، اعتماد فكرة الترتيب الهرمي للّغات المتداولة في البلاد.

سمحتْ الأيديولوجيّة الأولى للسّلطات باختيار مبدأ «لغة واحدة» على حساب التّعددية اللّغوية للبلد رغمَ كوْنه النّموذج ذاتَه الذّي عانى منه الشّعب الجزائريّ خلال الاستعمار، وذاكَ سيُسبِّب إشكالات لغويّة ونزَاعًا في المناطق الأمازيغيّة. في حين سيلعب نموذج «التّرتيب الهرميّ» لِصالح اللّغة الفرنسيّة. إذ نُظِر إليها على أنّها أعلى درجة من اللّغات المحليّة، وبالأخصّ من اللّغة العربيّة. فمعَ أوّل عهد الاستقلال، فَسَحَت السّلطات المجال للاعتقاد الذّي بثّهُ الاستعمار والقائل بأنّ اللّغة العربيّة لغة الدّين والإسلام والتّقاليد، أمّا الفرنسيّة فهي لغة «العمل»، «التّنمية»، «الحداثة» و «العلمانيّة» (Mazouni, 1969: 21-28, 54, 38, 185; Ruedy, 1992 : 205). وللأسف، فإنّ هذا الاعتقاد، كما سنرى لاحقا، انتقل إلى الأجيال الجديدة، رغم أنها لم تَعِش الفترة الاستعماريّة.

في الأخير، وقبل التّطرق إلى التّخطيط اللّغويّ والتّطورات الطّارِئة حديثًا، سأقدم بعض الأرقام لوصْف التّغيرات الاجتماعيّة في جزائر القرن الحادي والعشرين. لقد تضاعف وبِشكلٍ مُطَّرِدٍ عدد السّكان بما يقارب أربعَ مرّاتٍ ما كان عليه في ١٩٦٢، وهي سنةُ الاستقلال (بلغ أكثر من ٥،٣٩ مليون في سنة

٢٠١٥. مثّل السّكان الأقلّ من ٣٠ سنة ٦٣٪ في سنة ٢٠٠٤، وقُدِّرَت المناطقُ الحضريّةُ (التَّمَدينُ) بـ ٧٠،٧٪ في سنة ٢٠١٥، ونسبة الذّين يعرفون القراءة والكتابة بـ ٨٠،٢٪ في السّنة ذاتها، وغالبية المواطنين يحسنون من غيرِ شكٍّ القراءة والكتابة بالعربيّة الفصحى. واليوم، هناك ٣،٣٧ مليون هاتف محمول و٥،٦ مليون مستخدم للإنترنت (CIA, 2015).

التّخطيط اللّغويّ

منذ أن أَدخَل أَيْنار هُوجين Einar Haugen مفهومَ «التّخطيط اللّغويّ» في ١٩٥٩، (Haugen, 1959) أَثْراهُ العديدُ من المؤلّفين بضَبْطِ أربعةِ أبعاد. (Cooper, 1989: 45; Haarmann, 1990: 104-105; Kloss, 1969: 81-83). وسأذكر بإيجاز ما هو المقصود من هذه الأبعاد الأربعة:

١. «تخطيط البِّنية اللّغويّة» : هوأيُّ عملٍ على بنية اللّغة.

٢. «تخطيط المكانة اللّغويّة» : الأنشطة التّي تسعى إلى مُضاعَفَةِ مَجَالات الاستخدام.

٣. «تخطيطُ الاكتساب اللّغويّ» : يهدف إلى زيادة عدد الممارسين لِلّغة من خلال النّظام المدرسيّ.

٤. «تخطيط الجاذبيّة (الحُظوة) اللّغويّة» : ينطوي على تطوير خلفيّة نفسيّة مُواتيّة ضروريّة لنجاح أنشطة التّخطيط اللّغويّ.

ولِطبيعةِ هذه الورقة البحثيّة، فَلَنْ أتحدّث سِوى عن بُعدَيْنِ وهما: تخطيط المكانة وتخطيط الاكتساب، بادِئًا بالأوّل، أيْ:تخطيط المكانة.

فَمُنذ عام ١٩٦٢، توالت أربعةُ دساتيرَ، سنوات: ١٩٦٣، ١٩٧٦، ١٩٨٩ و١٩٩٦. وفي جَميعِها أُقِرَّت اللّغة العربيّة «لغةً وطنيّةً ورسميّةً». أمّا عنِ القوانين، والمراسيم والأوامر فسأذكر نَصَّيْن صدرا في هذا الشّأن:

- الأمر رقم ٩٢-٦٨ المؤرّخ في ٢٦ أبريل ١٩٦٨: يقضي بإجبارية معرفة اللغة العربية على الموظفين ومن يماثلهم.
- الأمر رقم ٢٠-٧٠ المؤرّخ في ١٩ فبراير١٩٧٠: الذي أوجب استعمال اللغة العربية في تحرير جميع وثائق الحالة المدنية. وقد مثّل هذا بداية تعريب المحيط العام، والذّي تبعَهُ إصدار المرسوم المؤرّخ في ١٩ مارس ١٩٨١ الذّي يفرض تعريب اللاّفتات والإشارات العامّة والخاصّة، وكذا القانون رقم ٠٥-٩١ المؤرّخ في ١٦ يناير١٩٩١ والرّامي إلى تعميم استعمال اللّغة العربيّة.

سنلاحظ بالنّسبة لتخطيطِ الاكتساب اللّغويّ، أنّ مجال التّعليم هو الذّي عرفت فيه لغة المحتلَّ الفرنَسيّ تراجُعًا ملْمُوساً. فَفي سنة ١٩٦٢-١٩٦٣، على سبيل المثال، كانت تُخصّص سبعُ ساعاتٍ للّغة العربيّة من أصل ثلاثين ساعة ضمن الجدول الأسبوعيّ لِلمدارس الابتدائيّة، وفي السّنة الدّراسيّة ٢٠١٥-٢٠١٦، بُرْمِجَ تعليمُ اللّغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة ابتداءً من السّنة الثّالثة ابتدائيّ، وحصّتها ثلاثُ ساعاتٍ من أصل أربع وعشرين في البرنامج الأسبوعيّ. وللتّوضيح، وقبل تقديم الجدولِ الزّمنيّ في المدارس خلال السّنة الدّراسيّة ٢٠١٥-٢٠١٦، أذكرُ أمْرَيْنِ، الأوّل: قبل دخوله الجامعة، يَمُرُّ الطّفل الجزائريّ بثلاثِ مراحلَ في النّظام المدرسيّ العام وهي كالتّالي: خمسُ سنواتٍ في المرحلة الابتدائيّة، أربعٌ في المتوسّط وثلاثٌ أخرى في التّعليم الثّانويّ، وأمّا الأمرُ الثّاني، فإنّي أعرضُ هنا جدولَيْن ليكون فَهمُ تراجع اللّغة الفرنسية أيْسَرَ، يُبَيِّنُ الأوّل منهُما التّطوّر في عدد المعلّمين حسبَ لغة التّدريس في الفترة ١٩٦٣-١٩٧٧، حيثُ يظهرُ لنا أنّ عدد مُعلِّمي اللغة الفرنسيّة بقِيَ مُستَقِرًّا، في حين تضاعفَ عددُ معلِّمي اللّغة العربيّة بِنَحو خمسةَ عشرَةَ مرّةً على ما كان عليهِ سنة ١٩٦٣. ويُبيِّنُ الجدول الثّاني زِيادة عدد التّلاميذ في أطوار التّعليم الثّلاثةِ (الابتدائيّ، المتوسّط والثّانويّ) بين عامي ١٩٧٩ و١٩٩٨، وكذا في السّنة الدّراسيّة الرّاهِنة ٢٠١٥- ٢٠١٦.

هذه الأرقام مُلفِتَةٌ للانتباه، فهُناكَ أكثرُ من ١،٨ مليون طالب وطالبةٍ حتىّ الآن مقارنة بِنِسْبَةِ تمَدْرُسِ الأطفالِ الجزائريّين الذّي لم يكن تَتَجَاوزُ ٤،١٥ ٪ قبل الاستقلال (Bennoune, 2000 : 223).

الجدول رقم ١

تطوّر المعلّمين حسب لغة التّدريس

(Bennoune, 2000: 229; 254; Gordon, 1978: 152)

عام	عددُ المعلّمين باللّغة العربيّة	عدد المعلّمين باللّغة الفرنسيّة
١٩٦٣	٣ ٤٥٢	١٦ ٤٥٦
١٩٦٥	١٢ ٧٧٥	١٧ ٨٩٧
١٩٧٧	٤٧ ٠٩٦	١٩ ٧٦٩

الجدولُ رقم ٢

عددُ التّلاميذِ في التّعليم الابتدائّيّ، المتوسّط والثّانويّ

بين عاميْ ١٩٧٩ و١٩٩٨ وفي السّنة الدّراسيّة ٢٠١٥-٢٠١٦

(Bennoune, 2000 : 326 ; Iddir, 2015a : 3)

السّنة	العدد في الابتدائيّ والمتوسّط	العدد في التّعليم الثّانويّ	المجموع
١٩٧٩- ١٩٨٠	٣ ٧٩٩ ١٥٤	١٨٣ ٢٠٥	٣ ٩٨٢ ٣٥٩
١٩٨٣- ١٩٨٤	٤ ٤٦٣ ٠٥٦	٣٢٥ ٨٦٩	٤ ٧٨٨ ٩٢٥
١٩٨٦- ١٩٨٧	٥ ١٠٧ ٨٨٣	٥٠٥ ٣٠٨	٥ ٦١١ ١٩١
١٩٨٩- ١٩٩٠	٦ ٧٧٦ ١٩١	٧٥٣ ٩٤٩	٦ ١٩٠ ٠٨١
١٩٩١- ١٩٩٣	٥ ٩٩٤ ٤٠٩	٧٤٧ ١٥٢	٦ ٧٤١ ٥٦١
١٩٩٥- ١٩٩٦	٦ ٣٠٩ ٢٨٩	٨٥٣ ٣٠٣	٧ ١٦٢ ٥٩٢
١٩٩٧- ١٩٩٨	٦ ٥٥٦ ٧٦٨	٨٧٩ ٠٩٠	٧ ٤٣٥ ٨٥٨
٢٠١٥- ٢٠١٦	٦ ٧٧٦ ١٩١	١ ٣٣٦ ٨٨٤	٨ ١١٢ ٤٧٥

تُظهِر الجداول رقم: ٣ و٤ و٥ استعمالَ الزَّمَنِ في المدارس الابتدائيّة والمتوسّطة والثّانويّة، ولِلعلم فإنّه في المدرسة الابتدائيّة تُدرسُ كلّ الموادِ باللّغة العربيّة باستثناء الفرنسيّة كلغة أجنبيّة أولى. في حين تُدرسُ كلُّ المواد بالعربيُة في المرحلة المتوسّطة والثّانويّة، باستثناء اللّغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة أولى، واللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة ثانيّة، مع تميّز شعبة اللّغات في المرحلة الثانويّة بزيادة لغة أجنبيّة ثالثة (كالإسبانيّة، والألمانيّة، ...).

الجدول رقم ٣

جدول التّوقيت الأسبوعيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، للسّنة الدراسيّة

٢٠١٥-٢٠١٦

المواد	السنة					اللغة المستخدمة
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	
اللغة العربية	١١ساو١٥د	١١ساو١٥د	٩سا	٨ساو١٥د	٨ساو١٥د	العربية
رياضيات	٤ساو٣٠د	٤ساو٣٠د	٤ساو٣٠د	٤ساو٣٠د	٤ساو٣٠د	العربية
ت.إسلامية	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	العربية
ت.ع.ت	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	العربية
ت،مدنية	٤٥د	٤٥د	٤٥د	٤٥د	٤٥د	العربية
ت.فنية	٤٥د	٤٥د	٤٥د	٤٥د	٤٥د	العربية
ت.بدنية	٤٥د	٤٥د	٤٥د	٤٥د	٤٥د	العربية
معالجة تربوية	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	١ساو٣٠د	٢ساو١٥د	٢ساو١٥د	العربية
اللغة الفرنسية	//////	//////	٣سا	٤ساو٣٠د	٤ساو٣٠د	الفرنسية
تاريخ و جغرافية	//////	//////	٤٥د	//////	//////	العربية
تاريخ	//////	//////	//////	٤٥د	٤٥د	العربية
جغرافية	//////	//////	//////	٤٥د	٤٥د	العربية
الدعم	//////	//////	//////	//////	٢ساو١٥د	العربية
المجموع	**٢٢سا و٣٠د**	**٢٢سا و٣٠د**	**٢٤سا**	**٢٦سا و١٥د**	**٢٨سا و٣٠د**	

الجدول رقم ٤

جدول التوقيت الأسبوعي لمرحلة التعليم المتوسط، للسنة الدراسية ٢٠١٥-٢٠١٦

المواد	السنة				اللغة المستخدمة
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
اللغة العربية	٥سا و٣٠دا	٥ساو٣٠دا	٤سا و٣٠دا	٥سا	العربية
اللغة الفرنسية	٤سا و٣٠دا	٤سا و٣٠دا	٤سا و٣٠دا	٤سا و٣٠دا	الفرنسية
اللغة الانجليزية	٢سا و٣٠دا	٢سا و٣٠دا	٣سا و٣٠دا	٣سا و٣٠دا	الانجليزية
التربية الإسلامية	١سا	١سا	١سا	١سا	العربية
التربية المدنية	١سا	١سا	١سا	١سا	العربية
تاريخ / جغرافية	٢سا	٢سا	٢سا	٢سا	العربية
الرياضيات	٤سا و٣٠دا	٤سا و٣٠دا	٤سا و٣٠دا	٥سا	العربية
الطبيعيات	٢سا	٢سا	٢سا	٢سا	العربية
تكنولوجيا	٢سا	٢سا	٢سا	٢سا	العربية
إعلام ألي	١سا	١سا	١سا	١سا	العربية
التربية البدنية	٢سا	٢سا	٢سا	٢سا	العربية
التربية افنية، رسم أولتربية موسيقية	١سا	١سا	١سا	١سا	العربية
المجموع	**٢٩سا**	**٢٩سا**	**٢٩سا**	**٣٠سد**	



جدول التوقيت الأسبوعي لمرحلة التعليم الثانوي، للسنة الدراسية ٢٠١٥-٢٠١٦

المواد		المستوى														اللغة المستخدمة
	السنة الأولى		السنة الثانية						السنة الثالثة							
	ج م آ[1]	ج م ع ت[2]	آداب وفلسفة	لغات أجنبية	رياضيات	علوم تجريبية	تسيير واقتصاد	تقني رياضي	آداب وفلسفة	لغات أجنبية	رياضيات	علوم تجريبية	تسيير واقتصاد	تقني رياضي		
	فيزياء	٢ سا	٤ سا	٢ سا	//////	٥ سا	٤ سا	//////	٥ سا	//////	//////	٥ سا	٤ سا	//////	٥ سا	العربية
	رياضيات	٣ سا	٦ سا	٢ سا	٢ سا	٧ سا	٥ سا	٣ سا	٦ سا	٢ سا	٢ سا	٧ سا	٥ سا	٤ سا	٦ سا	العربية
	علوم طبيعية	٢ سا	٤ سا	٢ سا	//////	٢ سا	٥ سا	//////	//////	//////	//////	٢ سا	٥ سا	//////	//////	العربية
	لغة عربية	٦ سا	٤ سا	٤ سا	٥ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٧ سا	٥ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	العربية
	تاريخ وجغرافيا	٤ سا	٢ سا	٤ سا	٤ سا	٣ سا	٣ سا	٤ سا	٣ سا	٤ سا	٣ سا	٢ سا	٢ سا	٤ سا	٢ سا	العربية
	فلسفة	//////	//////	٤ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٧ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٢ سا	٢ سا	العربية
	علوم إسلامية	٢ سا	١ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	العربية
	لغة أجنبية ١	٥ سا	٤ سا	٤ سا	٥ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٤ سا	٤ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	الفرنسية
	لغة أجنبية ٢	٤ سا	٤ سا	٤ سا	٥ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٤ سا	٤ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	الإنجليزية
	لغة أجنبية ٣	//////	//////	//////	٥ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٥ سا	//////	//////	//////	//////	الإسبانية أو الألمانية
	تكنولوجيا	//////	٢ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٦ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٦ سا	العربية
	إعلام آلي	٢ سا	٢ سا	//////	//////	//////	//////	//////	//////	//////	//////	//////	//////	//////	//////	العربية
إقتصاد	إقتصاد مناجمنت	//////	//////	//////	//////	//////	//////	٣ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٣ سا	//////	العربية
	القانون	//////	//////	//////	//////	//////	//////	٢ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٢ سا	//////	العربية
	تسيير مالي ومحاسبي	//////	//////	//////	//////	//////	//////	٥ سا	//////	//////	//////	//////	//////	٥ سا	//////	العربية
	تربية بدنية	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	٢ سا	العربية
	لغة أمازيغية	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	٣ سا	العربية
	المجموع	٣٥ سا	٣٨ سا	٣٣ سا	٣٣ سا	٣٣ سا	٣٣ سا	٣٣ سا	٣٦ سا	٣٥ سا	٣٣ سا	٣٥ سا	٣٥ سا	٣٦ سا	٣٧ سا	

١. ج م آ : جذع مشترك آداب | ٢. ج م ع ت : جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

هذه النّتائج تنْدرِجُ فيما يُسمّى «بالتّطوّرات المُخطّطُ لها»، ولكن هناك أيضا «تطوّراتٌ غيرُ مخطّطٍ لها». (Annamalai, 1994: 275-276; Baldauf, 1993/1994: 82; Lam, 1994: 186-187; Pakir, 1994: 164-165). هذه الأشكال من «التّطورات غير المخطَّطِ لها» عديدة في الجزائر (انظر: Benrabah, 2005 :460-470)، لكن لِدواعي هذا البحث العلمي، سأذكر تطوُّرا واحدًا فقط، وهوما يُسَمَّى بـ «الرّبيع الأمازيغيّ» الذّي انطلق أوائل أبريل ١٩٨٠ في منطقة القبائل. ومنذ ذلك الحين، وعلى فترات مُنتَظمة، طالبَ البربرُ بالاعتراف بِلُغَتهم وثقافتِهم الأمازيغيّة، مُسْتخدِمين الرّاية في الشّكل رقم ٢ رمزًا لهم.

الشّكل رقم ٢

رمزُ الحركة الأمازيغيّة



أمّا بالنّسبة للاضربات، فقد شَهِد نِظامُ التّعليم، على سبيل الاسْتِدلالِ، احتِجاجات من سبتمبر ١٩٩٤ إلى أبريل ١٩٩٥. لتُصدرَ السّلطات يوم ٢٨ مايو١٩٩٥، المرسومِ الرّئاسي رقم ١٤٧-٩٥ الذّي أَنشأَ المُحافظةَ السّاميَةَ للأمازيغيّة، والتّي أُنيطَتْ بها مُهِمّةُ إدخال اللّغة الأمازيغيّة في أنظمة التّعليم والاتّصال. وبدْءًا من العام الدّراسيّ ١٩٩٥-١٩٩٦، أدْرَجَتْ وزارة التّربيّة

والتّعليم اللّغة الأمازيغيّة لأوّل مرّة في ١١ ولاية من أصل ٤٨ تُشكِّلُ مجمُوعَ التّقسيم الإداريّ للبلاد. ويُظهِر لنا الجدول رقم ٦ تطوّر أعداد الأساتذة والتّلاميذ من العام الدّراسيّ ١٩٩٥- ١٩٩٦ إلى ٢٠١٤- ٢٠١٥. مع التّنْويه بِأنَّ عدد الوِلايات (الأَقاليم) قفزَ من ١١ إلى ٢٠ شهرَ سبتمبر ٢٠١٥ (Iddir, 2015b : 3).

الجدول رقم ٦

التغييرات في عدد الطلاب و المعلمين، من ١٩٩٥-١٩٩٦ إلى ٢٠١٤-٢٠١٥

(HCA, 2014 ; 2015)

السنة	١٩٩٥-١٩٩٦	١٩٩٦-١٩٩٧	١٩٩٧-١٩٩٨	١٩٩٨-١٩٩٩	١٩٩٩-٢٠٠٠	٢٠٠٠-٢٠٠١	٢٠٠١-٢٠٠٢	٢٠٠٢-٢٠٠٣	٢٠٠٣-٢٠٠٤	٢٠٠٤-٢٠٠٥
الطلاب	٣٧٦٩٠	٥٧٩٣٤	٦٣٨٩٨	٥٥٧٣٠	٥٥٩٥٨	٧٢٣٥٩	٦٨٩٩٥	٧٩٣٤٢	٩٢٠٨٤	٩٤٠٤٧
المعلمين	٢٣٣	١٩٦	٢٢٢	١٨٤	١٩١	١٩٣	٢١٧	٢٥٧	٣٣٤	٣٨٧

السنة	٢٠٠٥-٢٠٠٦	٢٠٠٦-٢٠٠٧	٢٠٠٧-٢٠٠٨	٢٠٠٨-٢٠٠٩	٢٠٠٩-٢٠١٠	٢٠١٠-٢٠١١	٢٠١١-٢٠١٢	٢٠١٢-٢٠١٣	٢٠١٣-٢٠١٤	٢٠١٤-٢٠١٥
الطلاب	١٠٥١٨٢	١٣٠٥٩١	١٣٩٢٩٣	١٦٢٨٠٧	١٩٣٢٢٦	٢١٣٠٧٥	٢٢٥٢١٠	٢٣٤٦٩٠	٢٤٧٣٩٦	٢٥١٧٩٧
المعلمين	٥٢٠	٦٨٨	٦٧٠	٩٠٩	١١٤٨	١٣٣٠	١٤٢٧	١٦٥٤	١٧٩٠	١٩٠٢

أعود، وفي الأخير للحديث عن «تخطيط المكانة اللّغويّة «المرتبط باللّغة الأمازيغيّة، فَبَعْدَ ربيع ٢٠٠١ المُسمّى «الرّبيع الأسْود «الذّي شَهِد مُظاهرات قُتل خِلالها أكثرُ من مئة وعشرين متظاهرًا، لِتَقَبلَ السّلطات، في أبريل ٢٠٠٢ تعديلَ دستور ١٩٩٦، والاعترافَ بتمازِيغْتَ لغةً وطنيّةً ثانيةً. إذْ صدرَ القانون رقم ٠٢-٠٣ المؤرخ في ١٠ أبريل ٢٠٠٢ (الجريدة الرّسميّة رقم ٢٥ المؤرّخة في ١٤ أبريل ٢٠٠٢)، والذّي يُقرُّ بأنّ «اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة»،

وبأنّ «تَمَازِيغْتْ لغة وطنيّة تعملُ الدّولةُ على ترقيّتها وتطويرها بكلِّ تنوُّعاتِها اللّسانيّة المستعملة عبر التّراب الوطنيِّ».

التّطـورات الأخيرة: تاريخُ التّنمية الاقتصاديّة

لِدراسةِ أحدَث التّطوّرات، يحتاجُ الأمرُ النّظرَ في تاريخ التّنميّة الاقتصاديّة في الجزائر، والذّي يتكوّن، في المُجْملِ من ثلاث مراحلَ (: Benrabah, 2007 245-246)، الأولى تتمثّل في السّنوات التّي تَلَت استقلال البلاد، والتي استمرَّتْ فيها اللّغة الفرنسيّة تلعبُ الدّور المهُيْمن كإرث استعماريّ مُتواصل؛ إنّه عهدُ الثّنائيّة اللّغويّة (الفرنسيّة – العربيّة)، فَالمرحلةُ الثّانيّة وتَمْتَدُّ بين السّبعينات والتّسعينات، وهيَ زَمنُ «القوميّة الاقتصاديّة «القائمِ على التّخطيط الاقتصاديّ المركزيّ («الاشتراكيّ»)، وعهد سياسةِ «التّعريب مهما كان الثمن «، وهذا جعل مبدأ «اللّغة الأحاديّة» (وهي هنا اللّغة العربيّة) يُهَيْمِنُ على قطاعات عِدَّة، كالتّعليم والعدالة والإدارة وغيرها. أمّا المرحلة الثّالثة فتبدأ مع القرن الواحِد والعشرين، وما عرَفَهُ من تحوّلٍ إلى اقتصاد السّوق أو الاقتصاد الحرّ، حيث مَالَ خِطابُ بعضِ أفرادِ النّخبة إلى فِكرة «التّعدّد اللّغويّ» (انظر: Benrabah, 2005 : 380-384). لكن، هل ستكونُ حرّية اقتصاد السّوق في صالح التّعدد اللّغويّ؟ السّؤال يبقى قائما.

لَقَد فشلت الجزائر، حتىّ الآن، في التّخلّي التّام عن الاقتصاد المركزيّ (الاشتراكيّ) المُخطّط له، رغم التّحرر الاقتصاديّ بداية هذا القرن، فكيفَ ستَكون الحال وقدْ أفْلَتَ العفريت من قُمْقُمه؟! في هذا الخِضَمِّ، كانت الضّغوط اللّغويّة جراء العولمة الاقتصادية واضحة للعيان في الجزائر أواخرَ الألفيّة، وقدْ تجلَّتْ بشكل أساسيّ في تنامي اللّغة الإنجليزيّة. وإليْكُم بعض الأمثلة على ذلك: في سنة ٢٠١٣، لاحظتُ هذه الظّاهرة في المناطق حديثة البناء أو تلكَ التّي تمّ ترميمها في مدينة تلمسان، وهي ثاني أهمِّ مدينةٍ بالغرب الجزائريّ (أنظر

الشكل رقم ٣). سنةٌ بعد ذلك، أيْ في ٢٠١٤، لاحظتُ الظّاهرةَ نفسَهَا في أكبر شارع تجاريٍّ بمدينة وهران، ثاني أهمّ مدينة بالبلاد (أنظر الشكل رقم ٤)، وفي شهر جويلية ٢٠١٥، وَجَدتُ أنّ هذه الظّاهرة انتشرت بقوّة في الشّارع ذاته، مع العلم أنّ تَمَظهُرَ اللّغة الإنجليزيّة بِمثل هذه القُوّة في المَشهد اللّغَويِّ في الجزائر لمْ يكنْ أحدٌ يتصوّرُه إلى وقت قريب. ونُأَكِّدُ أنّ وُجودَ أو عدمُ وجودِ لغةٍ ما في المشهدِ اللُّغويّ يُعدُّ تعبيرًا عن الاتّجاهات اللّغويّة إيجابيّةً أو سلبيةً لتلك اللّغة (Garrett, 2010 : 151-157).

الشّكل رقم ٣

اللّغة الإنجليزيّة في شوارع مدينة تلمسان سنة ٢٠١٣



الشّكل رقم ٤

اللغة الإنجليزية في شوارع مدينة وهران سنة ٢٠١٤



هذا التّعدد يُظهِرُ بوُضوح النَّمطَ اللّغويَّ للاّفتات التّابعة للخواص. أمّا تلْكَ التّابعة للقطاع العامِّ فإنّها تُبْرِزُ تطوّرا مختلفًا. فقد التقطتُ أواخر ٢٠١٤، صُورتَيْن للافتة أكبر شارع تجاريٍّ في وهران (أنظر الشكل رقم ٥)، والذّي يَحمِل اسم الشّهيد «العربِيّ بن مهيدي »، حيثُ نرى في الصّورة الأولى (على اليمين)، الاسمَ مدوّنًا بالحروف العربيّة واللاتينيّة (يعُودُ تاريخُ لوْحِ الإرشادِ هذا إلى السّبعينيّاتِ أو الثّمانينيّات)، وقد استُبدِلَ بلاَفتة أحْدَث كما يبدو في الصّورة الثّانيّة (على اليّسار). والحقيقة أنّ ذلك، مَرَدُّهُ إلى المرسوم الرِّئاسيّ رقم ٠١-١٤ المؤرّخ في ٥ يناير ٢٠١٤ الهادِف إلى تسمية أو إعادة تسمية الشّوارع، والأماكن، والمؤسسات، والمباني العموميّة، ووَسْم وتَرقيم سكنات المواطنين. وقد أسْنَدَ العمليّةَ للبلديّات مُحدِّدًا نهايتَها مع حُلُول ٣١ مايو٢٠١٥، لكن إلى هذا التّاريخ، لم تكُن أغلبُ البلديّات قد تجاوزَتْ مرحلةَ تحديدِ التّسمياتِ وضَبْطِها، كما هي الحال بمدينة الغزوات، أقصى شمال غرب الجزائر على ساحل البحر الأبيض المتوسّط.

الشّكل رقم ٥

الشّكل اللّغويّ وتسميّة الشّوارع في وهران اليّوم

(شارع الشّهيد «العربي بن مهيدي»)



اخترتُ بلديّة الغزوات لِتكونَ عيّنةَ الدّراسة، والتّي تُوجدُ بها أربعةُ شوارعَ رئيسيّة في وسط المدينة: شارعُ أوّل نوفمبر، نهجُ الجمهوريّة، نهجُ الشّهداء، وشارعُ سايح ميسوم (أنظر الشّكل رقم ٦)، من هذا الشّكل، يمكنُنا أن نَلْحظَ أمريْنِ على الأقلِّ: أوّلاً: على الألواح، أسماءُ الشّوارعِ مكتوبةٌ بالحروفِ العربيّة واللاّتينيّة؛ ثانيًا، من بين أسماءِ الشّوارعِ الأربعةِ، ترتبطُ ثلاثةٌ منها بحربِ التّحرير الوطنيّة (١٩٥٤- ١٩٦٢). واسمُ «سايح ميسوم» هولِضابطٍ قُتل خلال اشتباك ضدّ الجيش الاستعماريّ.

إذن، بالنّسبة للمرسوم الجديدِ المُتعلّقِ بتسميّة أو بإعادة تسميّة الشّوارع، اجتمع أعضاءُ المجلسِ الشعبيّ البلديّ لمدينة الغزوات في ١٩ نوفمبر ٢٠١٤ لاختيارِ قائمة بأسماءِ للشّوارعِ والمؤسّسات، وخلال اللِّقاءِ أعدّ الأعضاءُ قائمةً تتضمّنُ عشرةً أسماء تمثّلُ شهداءَ حرب التّحرير أو مُجاهديها المُتَوَفَّينَ (أنظر ملحق رقم ١ لنسخةِ من المَحْضر الرّسميّ لهذا الاجتماع). وفيما يخُصُّ شكلَ

لافتاتِ أسماءِ الشّوارع تطبيقًا للمرسوم الرّئاسي المُشارِ إليه آنِفًا، فإنّ رئيسَ بلديّة الغزوات - الذّي أشكره بالمناسبة لتسهيله مهمّتي - قد سمح لي في شهر مايو٢٠١٥، بتصويرِ نموذجٍ عنها (أنظر الشكل رقم ٧)، وهذا ما يؤكّد ملاحظتي السّابقة حولَ الأسماءِ على اللّوحات العامّة الجديدة بوهران: فهيَ بلُغةٍ واحدةٍ فقط: اللّغة العربيّة.

الشّكل رقم ٦

تسميّة الشّوارع الرّئيسيّة وسط مدينة الغزوات حاليا



الشّكل رقم ٧

نموذج لتسمية الشّوارع في مدينة الغزوات مُستقبَلاً



وكخُلاصة للجزء الرّابع والأخير من هذا البحث، سأتناول نقطتَيْن: الأُولى تتعلّق مواقِفِ الأجيال الجديدة في الجزائر تُجاه اللّغة العربيّة الفُصحى واللّغة الفرنسيّة ومدى استيعابِهِم لهُما، في حين تختصّ النّقطة الثّانية باختيار نموذج نظريٍّ له علاقة بالتّخطيط اللّغويّ في بالجزائر. فَفيما يتعلّقُ بالاتّجاهاتً اللّغويّة، أجريت خلال ربيع سنة ٢٠٠٤ دراسة استقصائيّةً شمِلتْ ١٠٥١ تلميذًا من التّعليم الثّانويّ.

كانت المدارس الثّانويّة المختارة كعيّنة مُتواجدةً في مدنِ غربِ الجزائر، وهي المنطقة التّي يستخدمُ معظمُ سكّانها اللّغةَ العربيّة. أمّا أعمار التّلاميذ فَتراوحَتْ بين خمسة عشر وتسعة عشر عاما، يمثّلون الجيل الصّاعد، أي المستقبل. تضمَّنَ الاستبيانُ سلسلةً من التّصريحات التّي طلبْتُ إلى التّلاميذ أنْ يَرْبِطُوها بِلغةِ واحدةِ من بين اللّغات الأربع في الجزائر (اللّهجة العربيّة، العربيّة الفصحى، الفرنسيّة والأمازيغيّة)، وكانوا مُلزَمين باختيارُ لغةٍ واحدةٍ

لكلِّ تصْريح. ومن بين هذه الاستبيانات، اثنان يتعلّقان باللّغة والدّين، وآخران يتعلّقان باللّغة و «الحداثة».

ويظْهَرُ من خلالِ النّتائج (أنظر الجدول رقم ٧) أنّ «القِيَم الدّينيّةَ» تشترِك وتترافَقُ مع اللّغة العربيّة الفصحى، إذ اختار ٨٢٪ من التّلاميذ اللّغة العربيّة الفصحى في التّصريح الأوّل، و٨٠٪ في التّصريح الثّاني. أمّا بالنّسبة للسِّماتِ التّي تتعلّقُ باللّغةِ و «الحداثة»، فإنَّ اللُّغةَ الفرنسيّة تتقدّمُ بـ ٩١٪ في التّصريح الأوّل وبـ ٨٦٪ في التّصريح الثّاني. والمغزى المُستفّاد من هذا العمل هوأنّهُ علينا: بذْلُ الجُّهُود لِتَغْيير هذه المواقف والمفاهيم لدى الأجيالِ الجديدة، وذاكَ واحِدٌ منَ التّحديات الكُبرى للّغة العربيّة.

الجدول رقم ٧

الاّتجاهات اللّغويّة: اللّغة والدّين، واللّغة و «الحداثة»

التَّصريح	العربيّة الدارجة	العربيّة الفصحى	الفرنَسية	الأمازيغيّة
أُحِسُّ أنّني قريبٌ من الله بِـ	٪١٥،٣	٪٨٢	٪١،٩	٪٠،٨
لغة القِيَم الدّينيّة والأخلاقيّة	٪١٢،٤	٪٨٠	٪٣،٢	٪١،٤
اللّغة الّتي تُمكّنني من الانفتاح على العالم	٪١،٥	٪٦،٦	٪٩١،٥	٪٠،٥
لغة العلوم والتِّكنولوجيا	٪١،٨	٪١١،٧	٪٨٥،٧	٪٠،٨

وفيما يتعلَّقُ بالنّقطة الثّانيّة: أيّ اختيارُ نموذج نظريٍّ حولَ السّياسة والتّخطيط اللّغويّ في الجزائر، فسأعتمدُ نموذج برنَارد سْبُولْسْكي Bernard Spolsky الذّي يقول أنّ السِّياسة اللُّغويّة في أيّ بلد مستقلٍ تكشف تفاعلَ أربعةِ عواملَ مُتداخلةٍ، وكثيرا ما تكون متجاذبة حَدَّ التّعارُضِ:

١. الوضعُ اللّغويُّ الحقيقيّ في البلاد.

٢. مجموعةُ مُعْتقداتٍ مُتأثرةٍ بمطالبِ الهُويّة القوميّة أو العرقيّة.

٣. الاسْتمالَةُ التّي تُمارِسُها اللّغة الإنجليزيّة في الوقت الرّاهن باعتبارها لُغةً عالميّةً.

٤. الضُّغُوطُ النّاجِمةُ عن أهمية الأقليّات اللّغويّة في أيّامِنا هذه (Spolsky, 2004 : 133).

سأعتَمِدُ هذه العواملَ الأربعةَ للحديث عن الجزائر: أولاّ، يبدو أنّ السُّلطات تتسامح مع تعدّدِ اللُّغاتِ في البَلَدِ، خلافا لما كانت عليه في السّنوات من ١٩٧٠-١٩٩٠ (المرحلة الثّانية من التّنمية الاقتصاديّة). وقد سبق الذّكرُ أنَّ خطاب بعض مُمَثِّلي النّخبة يتّجه لِصالح فكرةِ التَّعدُّدِ اللّغويّ، ولعلَّ أفضلَ مثال يُوضِّحُ ذلك، وُجُودُ لافتات تابعة للخواصِّ في شوارع المُدُن الكُبرى، كما يُدلُّلُ عليه الشّكل ٨ (لافتات باللّغة الإنجليزيّة أو العربيّة أو الفرنسيّة أو الأمازيغيّة فقط، أو بعدّة لغات) فأصحابُ المحلاّتِ لمْ يَعُودوا يُواجهُونَ ضغوطًا لاستخدام نموذج واحد. وفيما يتعلّق بالعاملِ الثّاني الذّي اقترحَهُ برنارد سبولسكي، فهو يَتَجَلّى في تنفيذِ المرسوم الرِّئاسيّ رقمَ ١٤-٠١ المؤرّخ في ٥ يناير ٢٠١٤، والذّي سبق التّنويه إليه، حيثُ يعكسُ اختيارُ أسماءِ أبطالِ وشُهداءِ حربِ التَّحْرير الكُبْرى قُوَةَ الرُّوح القَوْميَّةِ الجزائريّةِ ومَشْرُوعِيّة النِّضال ضِدّ الاحتلال الفِرنسيّ عبر اللُّغةِ العربيّة.

الشّكل رقم ٨

التّعدد اللّغويّ والعلامات التّابعة للخواص



لِندرُس الآن العَاملَيْن الأخيريْن من النَّمُوذج النّظريّ لبرنارد سْبُولْسكي أيْ: اللّغَةُ الإنجليزيّةُ والأقليّاتُ اللُّغوِيَّةُ. وقد مَرَّ بِنا أنَّ اللّغةَ الإنجليزيّةَ

أصبحت أكثرَ تجليًا في المشهد اللّغويّ في الجزائر، غير أنَّ حُضُورَ لغة ما في المشهدِ اللّغويِّ لا يعني، في رأْيِ المختصّين، أنّها واسعةُ الانتشارِ في البلاد (Ben-Rafael, et al., 2006: 26). والجزائر تؤكّد هذه القاعدة، إذْ بها أَقَلُّ عدَد من المتحدّثينَ باللّغة الإنجليزيّة مُقارنَةً مع العَديد من الدُّول العربيّة الأُخرى. وللتّمثيل على ذلك، نُوردُ هذه الدّراسةَ التّي نَشَرَها المجلسُ الثّقافيُّ البريطانيُّ (British Council) حوْلَ التَّمَكُنِ من اللّغة الإنجليزيّة في ثماني دُولٍ عربيّةٍ، حيثُ تُشيرُ الأَرقامُ إلى ما يلي: الأردن: ٤٥٪، لبنان: ٤٠٪، مصر: ٣٥٪، العراق: ٣٥٪، تونس: ١٠–١٥٪، المغرب: ١٤٪، اليمن: ٩٪، الجزائر: ٧٪ (Euromonitor International, 2012: 26, 58, 111, 157). فَالجزائرُ إذَنْ، لَديْها أدنى نسبة، وهذا يدلُّ على أمرَيْن: أوّلُهُما: وُجودُ علاقة بينَ التّخطيط اللُّغويِّ والآثارِ المُدمِّرة للإرث الاستعماريّ، فَالبيروقراطيَّةُ الموروثَةُ عن الاستعمارِ تُعيقُ – إنْ لَمْ نقُلْ أنّها تَمْنَعُ – نشر أيِّ لغةٍ قد تُمَثّلُ خطرًا على اللّغة الفرنسيّة (Benrabah, 2014a: 56)، ثانيهُما: ليستِ الجزائرُ في حالَة تَنَاغُم معَ العَوْلَمَة. أمَّا بالنّسبة للأقليّاتِ اللّغويّة، فإنِّي ذكرتُ في وقت سابقٍ قيامَ الحكومة الجزائريَّة بتَعْديلِ الدُّستورِ في أبريل ٢٠٠٢ لتُرَقَّى اللّغَةُ الأمازيغيّةُ لُغَةً وطنيَّةً ثانيّةً. لكن وإلى الآن، اللّغةُ الأمازيغيّةُ غير مُرسّمة بشكلٍ فعْليٍّ. ولذلك، فإنَّ بعضَ أعضاء الحركة الأمازيغيّة الذِّينَ شَعَرُوا بالتّهميش اختارُوا المَواقفَ المُتطرِّفَة، والتِّي يَعكسُها بوضوح بُرُوزُ حزبٍ سياسيّ يُسَمَّى «الحركة من أجلِ الحُكْم الذاتيِّ لمنطقة القَبَائلِ» (Benrabah, 2013: 161-163)، والذّي يَتَبَنّى أعضاءٌ منْهُ خطابًا مُعاديًا للعرب، يَبُثُّونَهُ بالأخص عَبْرَ وَسَائلِ التّواصُلِ الاجتماعيِّ. ولعلّ ما يَسْتَدْعي الذِّكرَ هُنا، هُو أنَّ هَؤلاء يَسْتلهمُونَ خطابَهُم بشكْلٍ أَسَاسيّ من «أُسْطُورَة القَبَايَل» التِّي زَرَعَهَا الفكْرُ الاسْتعمَاريُّ القَائمُ على إيديُولوجيَّة «فَرِّقْ تَسُدْ» وقَدْ أَشَرْنَا إِلَيْها في القِسْمِ الثَّالثِ مِنْ هَذه الوَرَقَةِ البَحْثيّةِ (يُنظر «السِّيَاسَةُ اللُّغَويّة:مَنْهَجٌ تَاريخيٌّ»).

الخاتمة

بعد استقلال الجزائر عام ١٩٦٢، وجدت السُّلُطاتُ نَفْسَها في مُواجهة تعدديّة لُغويّة اعتبرتْهَا بمثَابَة مُشْكلَة، تُضاف إلى حرب التَّحرير الدَّاميَة، والتَّجْربَة الاستعماريّة الفَريدَة من نَوْعها، فَوَقَعَ اخْتيارُهَا في الأخير على مَبدأ «اللّغة الواحدة» على حساب «التّعدديّة اللُّغويَّة». وهو النَّمُوذجُ ذاتُهُ الذّي عانى منْهُ الشَّعْبُ الجزائريُّ خلالَ الاسْتعمار. من هنا، لا بُدَّ أنْ يُدْرَسَ التّخطيطُ اللُّغويُّ في الجزائر المُسْتقلَّة في سياقه التَّاريخيِّ، والسّياسيّ، والاجتمَاعيّ، والاقتصَاديّ،... إلخ. وحين نفهم متطلّبات التّخطيط اللّغوي الحقيقيّ (Benrabah, 2005: 478 ; 2010: 258-259; Kaplan and Baldauf, 1997: 106)

سنَسْأَلَ أَنْفُسَنَا هذا السُّؤالَ: هلْ هُناك فعلاً تَخطيطٌ لُغويٌّ في الجزائر؟ إنّ أفضلَ ما يُظهرُ ضُعْفَ تعاملِ السّلطاتِ مع إشكاليّة اللّغة (وتَردُّدَها) هُو اسْتمرارُ الانْقسامات بينَ الجَزائريِّينَ إلى يومنا هذا، على أُسس لُغويّة، حيثُ النَّاطقُ بالأمَازيغيّة ضدَّ النّاطق بالعربيّة، والنّاطقُ بالفرنسيّةً ضدَّ النّاطقِ بالعربيّة، والنّاطقُ بالفرنسيّة ضدَّ النّاطقِ بالإنجليزيّة،... وهكذا. (انظر، على سبيلِ التَمْثيلِ: بلعيد، ٢٠١٥؛ (Benrabah, 2014b) .

باختصار شديدٍ، الجزائرُ بحَاجَةٍ إلى تَخْطيطٍ لُغَويٍّ حَقيقيٍّ كَيْ تُحَقِّقَ السّلامَ اللُّغَويَّ.

المصادر والمراجع

• بلعيد. صالح (٢٠١٥) تَرسيم الأمازيغيّة - حلٌّ أَمْ عَقْدٌ؟ التَّخطيطُ والسِّياسَةُ اللُّغويَّةُ، العدد الأوّلُ، أكتوبر ٢٠١٥، ص ٢٢ - ص ٦٣.

• ضرغام، عبد السلام (١٩٩٩) التّعريبُ والشّخصِيّةُ الوَطَنيَّةُ، مجلّةُ اللُّغةِ العَربيَّةِ، العددُ الأَوَّلُ، مارس ١٩٩٩، ص ١١٠- ص ١٢١.

- Annamalai, E. (1994) “English in India: Unplanned development”. In T. Kandiah and J. Kwan-Terry (eds) *English and Language Planning: A Southeast Asian Contribution*, Singapore: Times Academic Press, pp. 261-277.
- Baldauf, R.B. Jr. (1993/1994) “‘Unplanned’ language policy and planning”, *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.14, pp.82-89.
- Bennoune, M. (2000) *Education, Culture et développement en Algérie. Bilan & perspectives du système éducatif*, Alger: Marinoor-ENAG.
- Benrabah, M. (1999) *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d’un traumatisme linguistique*, Paris: Éditions Séguier.
- Benrabah, M. (2005) « The language planning situation in Algeria », *Current Issues in Language Planning*, Vol.6, N°4, pp.379-502.
- Benrabah, M. (2007) “Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues”, *Language Policy*, Vol.6, N°2, pp.225-252.
- Benrabah, M. (2010) “Politique linguistique de l’Algérie indépendante: mise en œuvre, résultats et évolutions récentes”. In M. Bozdémir et L.J. Calvet (eds) *Politiques linguistiques en Méditerranée,* Paris: Honoré-Campion, pp.247-263.

- Benrabah, M. (2013) *Language Conflict in Algeria. From Colonialism to Post-Independence*, Bristol: Multilingual Matters.
- Benrabah, M. (2014a) "Competition between four 'world'languages", *Journal of World Languages*, Vol.1, N°1, pp.38-59.
- Benrabah, M. (2014b) "Tensions between Arabophones and Berberophones in Algeria". In M. Ennaji (ed) *Multiculturalism and Democracy in North Africa. Aftermath of the Arab Spring*, London and New York: Routledge, pp.57-80.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H., and Trumper-Hecht, N. (2006) "Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel". In D. Gorter (ed) *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.7-30.
- Blommaert, J. (1999) "The debate is closed". In J. Blommaert (ed) *Language Ideological Debates*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp.425-438.
- Central Intelligence Agency (CIA) (2015) *World Factbook*. Accessed on 9 November 2015 at https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ag.html
- Chaker, S. (1998) *Berbères aujourd'hui* (2nd ed.), Paris/Montréal: Éditions L'Harmattan.
- Colonna, F. (1975) *Instituteurs algériens: 1883-1939*, Alger: Office des Publications Universitaires.
- Cooper, R.L. (1989) *Language Planning and Social Change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (1989) "Democracy and the crisis of normative linguistics". In F. Coulmas (ed.) *Language Adaptation*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.177-193.
- Djeghloul, A. (1986) *Huit études sur l'Algérie*, Alger: Entreprise Nationale du Livre.

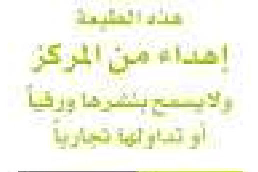
- Euromonitor International (2012) *The Benefits of the English Language for Individuals and Societies: Quantitative Indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Mococco, Tunisia and Yemen*, London: Euromonitor International.
- Fekkar-Lambiotte, B. (2007) *La double présence*, Paris: Editions du Seuil.
- Gallagher, C.F. (1968) “North African problems and prospects: Language and identity”. In J.A. Fishman, C.A. Ferguson and J. Das Gupta, (eds) *Language Problems of Developing Nations*, New York: John Wiley and Sons, pp.129-150.
- Garrett, P. (2010) *Attitudes to Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, D.C. (1962) *North Africa’s French Legacy 1954-1962*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gordon, D.C. (1978) *The French Language and National Identity*, The Hague: Mouton.
- Grandguillaume, G. (1983) *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris: Editions G.-P. Maisonneuve et Larose.
- Grillo, R.D. (1989) *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Haarmann, H. (1990) “Language planning in the light of the general theory of language: A methodological framework”, *International Journal of the Sociology of Language*, Vol.86, pp.103-126.
- Hadjeres, S. (1960) “Quatre générations, deux cultures”, *La Nouvelle critique*, Janvier 1960, pp.27-49.
- Halvorsen, K.H. (1978) “Colonial transformation of agrarian society in Algeria”, *Journal of Peace Research*, Vol.15, N°4, pp.323-343.
- Harbi, M. (1994) *L’Algérie et son destin. Croyants ou citoyens*, Alger: Médias Associés.

- Harbi, M. (2005) *1954, la Guerre commence en Algérie*, Alger: Editions Barzakh.
- Haugen, E. (1959) "Planning for a standard language in modern Norway", *Anthropological Linguistics*, Vol.1, N°3, pp.8-21.
- Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA) (2014) *Situation de l'enseignement de tamazight à travers le territoire national*, Alger: Haut Commissariat à l'Amazighité.
- Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA) (2015) *Evolution des Effectifs Elèves et Ensiegnants 1995/1996 à 2014/2015*, Alger : Haut Commissariat à l'Amazighité (Excel Document).
- Heggoy, A. A. (1984) "Colonial education in Algeria: Assimilation and reaction". In P. G. Altbach and G. Kelly (eds) *Education and the Colonial Experience*, New Brunswick, NJ: Transaction Books, pp. 97-116.
- Horne, A. (1987) *A Savage War of Peace. Algeria 1954-1962*, London: Papermac.
- Iddir, N. (2015a) "Huit millions d'élèves rejoignent les classes aujourd'hui. Des écoles supplémentaires manquent au rendez-vous ». *El Watan*, 6 septembre 2015, p.3.
- Iddir, N. (2015b) "Tamazight dans 20 Wilayas », *El Watan*, 6 septembre 2015, p.3.
- Kaplan, R.B. and Baldauf, R.B. Jr. (1997) *Language Planning from Practice to Theory*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Kateb, K. (2010) *Européens, «Indigènes «et Juifs en Algérie (1830-1962). Représentations et réalités des populations*, Alger: Editions El Maarifa.
- Khiar, O. (1991) « Migrations dans les quatre métropoles », *Revue Statistiques*, Vol. 29, p.34-40.
- Khiar, O. (1992) « Villes — hypertrophie et inégalités », *El Watan*, 21-22 Février 1992, p.8.

- Kloss, H. (1969) *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*, Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Lacheraf, M. (1978) *L'Algérie, nation et société*, Alger: SNED, pp.97-116.
- Lam, A.S.L. (1994) "Language education in Hong Kong and Singapore: A comparative study of the role of English". In T. Kandiah and J. Kwan-Terry (eds) *English and Language Planning: A Southeast Asian Contribution*, Singapore: Times Academic Press, pp.182-196.
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.) (2015) Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition, Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com.
- Lodge, A. (1998) "French is a logical language". In L. Bauer & P. Trudgill (eds) *Language Myths*, London: Penguin Books Ltd.
- Lorcin, P.M.E. (1995) *Imperial Identities: Stereotyping, Prejudice and Race in Colonial Algeria*, London/New York: I.B. Tauris Publishers.
- Mackey, W.F. (1973) *Three Concepts for Geolinguistics*, Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Mansouri, A. (1991) *Algeria between Tradition and Modernity: The Question of Language*, Ph.D. Dissertation, State University of New York at Albany.
- Marçais, W. (1931) "La langue arabe dans l'Afrique du Nord", *L'Enseignement Public. Revue Pédagogique*, Vol.105, Janvier-juin, pp. 20-39.
- Mazouni, A. (1969) *Culture et enseignement en Algérie*, Paris: François Maspéro.
- Messaoudi, A. (2012) "Deux savants orientalistes dans l'Algérie coloniale: William et Georges Marçais". In A. Bouchène, J.P. Peyroulou, O. Siari-Tengour, and S. Thénault (eds) *Histoire de*

l'Algérie à la période coloniale (1830-1962), Paris & Alger: Editions La Découverte & Editions Barzakh, pp.282-285.

- Nouschi, A. (1986) "Réflexions sur l'évolution du maillage urbain au Maghreb (XIXe-XXe siècles)", *Bulletin de la société languedocienne de géographie,* Vol.20, N°2-3, pp.197-210.
- Pakir, A. (1994) "Education and invisible language planning: The case of English in Singapore". In T. Kandiah and J. Kwan-Terry (eds) *English and Language Planning: A Southeast Asian Contribution*, Singapore: Times Academic Press, pp.158-181.
- Pervillé G. (2011) *Atlas de la Guerre d'Algérie. De la Conquête à l'indépendance* (Nouvelle edition augmentée), Paris: Éditions Autrement.
- Phillipson, R. (2003) *English-Only Europe? Challenging Language Policy*, London and New York: Routledge.
- Reclus, O. (1886) *France, Algérie et colonies*, Paris: Librairie Hachette.
- Rivarol (1991) *L'Universalité de la langue française*, Paris: Arléa.
- Ruedy, J. (1992) *Modern Algeria: The Origins and Development of a Nation*, Bloomington: Indiana University Press.
- Sirles, C.A. (1999) "Politics and Arabization: The evolution of postindependence North Africa", *International Journal of the Sociology of Language,* Vol.137, pp.115-129.
- Spolsky, B. (2004) *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Turin, Y. (1983) *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale: Ecoles, médecines, religion, 1830-1880,* Alger: Entreprise Nationale du Livre.
- Valensi, L. (1969) *Le Maghreb avant la prise d'Alger (1790-1830)*, Paris: Flammarion.

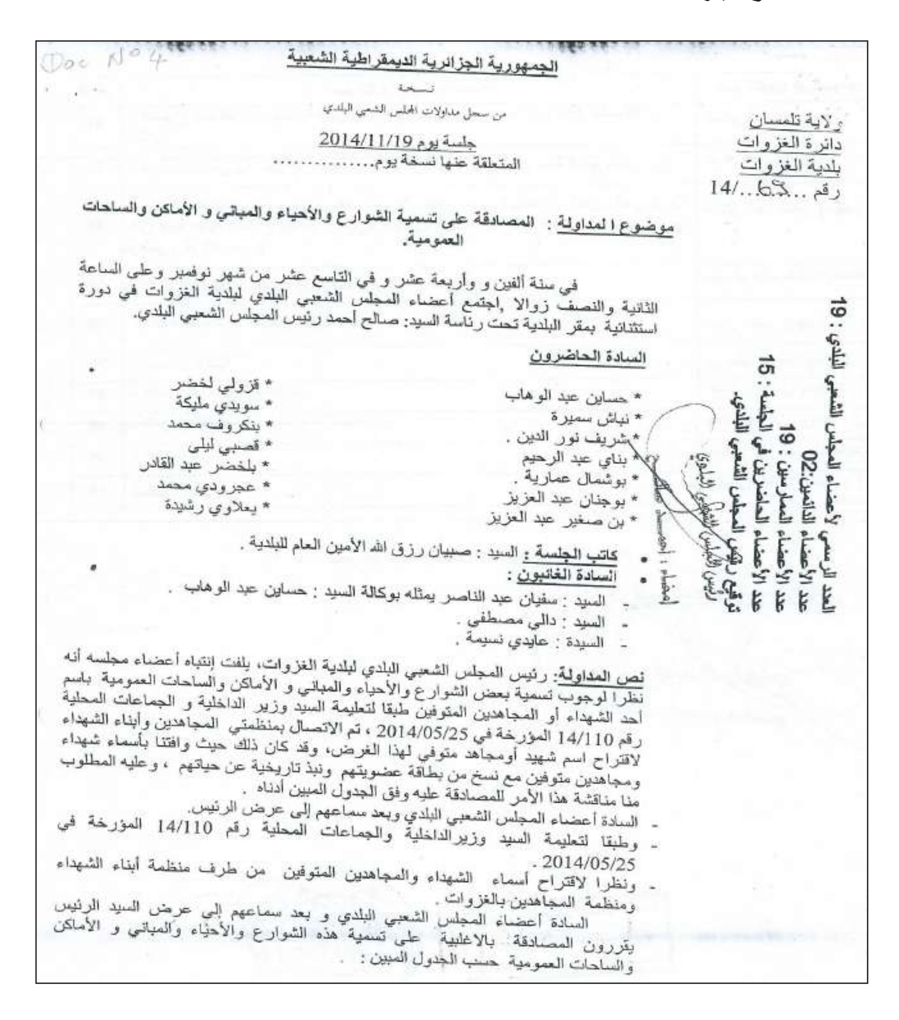


- Van den Avenne, C. (2012) "Linguistiques et colonialismes: communiquer, décrier, imposer", *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, N°20, pp.2-5.
- Wardhaugh, R. (1987) *Languages in Competition*, Oxford: Basil Blackwell.
- Wei, L. (2013) « Codeswitching ». In R. Bayley, R. Cameron and C. Lucas (eds) *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp.360-378.
-

ملحق رقم ١

نسخةٌ من مَحضَرٍ رَسْميٍّ لاجتماعِ المجلسِ الشّعبيِّ البلديِّ لِمدينة الغزوات،

في ١٩ نوفمبر سنة ٢٠١٤



Doc N° 4

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

نسخة

من سجل مداولات المجلس الشعبي البلدي

جلسة يوم 2014/11/19

المتعلقة عنها نسخة يوم................

ولاية تلمسان
دائرة الغزوات
بلدية الغزوات
رقم ...62../14

العدد الرسمي لأعضاء المجلس الشعبي البلدي : 19
عدد الأعضاء الدائمين: 02
عدد الأعضاء الممارسين : 19
عدد الأعضاء الحاضرين في الجلسة : 15
توقيع رئيس المجلس الشعبي البلدي.

موضوع المداولة : المصادقة على تسمية الشوارع والأحياء والمباني و الأماكن والساحات العمومية.

في سنة ألفين و وأربعة عشر و في التاسع عشر من شهر نوفمبر وعلى الساعة الثانية والنصف زوالا ,اجتمع أعضاء المجلس الشعبي البلدي لبلدية الغزوات في دورة استثنائية بمقر البلدية تحت رئاسة السيد: صالح أحمد رئيس المجلس الشعبي البلدي.

السادة الحاضرون

* حساين عبد الوهاب
* نباش سميرة
* شريف نور الدين .
* بناي عبد الرحيم
* بوشمال عمارية .
* بوجنان عبد العزيز
* بن صغير عبد العزيز

* قزولي لخضر
* سويدي مليكة
* بنكروف محمد
* قصبي ليلى
* بلخضر عبد القادر
* عجرودي محمد
* يعلاوي رشيدة

- **كاتب الجلسة :** السيد : صبيان رزق الله الأمين العام للبلدية .
- **السادة الغائبون :**
  - السيد : سفيان عبد الناصر يمثله بوكالة السيد : حساين عبد الوهاب .
  - السيد : دالي مصطفى .
  - السيدة : عايدي نسيمة .

نص المداولة: رئيس المجلس الشعبي البلدي لبلدية الغزوات، يلفت إنتباه أعضاء مجلسه أنه نظرا لوجوب تسمية بعض الشوارع والأحياء والمباني و الأماكن والساحات العمومية باسم أحد الشهداء أو المجاهدين المتوفين طبقا لتعليمة السيد وزير الداخلية و الجماعات المحلية رقم 14/110 المؤرخة في 2014/05/25 ، تم الاتصال بمنظمتي المجاهدين وأبناء الشهداء لاقتراح اسم شهيد أومجاهد متوفي لهذا الغرض، وقد كان ذلك حيث وافتنا بأسماء شهداء ومجاهدين متوفين مع نسخ من بطاقة عضويتهم ونبذ تاريخية عن حياتهم ، وعليه المطلوب منا مناقشة هذا الأمر للمصادقة عليه وفق الجدول المبين أدناه .

- السادة أعضاء المجلس الشعبي البلدي وبعد سماعهم إلى عرض الرئيس.
- وطبقا لتعليمة السيد وزيرالداخلية والجماعات المحلية رقم 14/110 المؤرخة في 2014/05/25 .
- ونظرا لاقتراح أسماء الشهداء والمجاهدين المتوفين من طرف منظمة أبناء الشهداء ومنظمة المجاهدين بالغزوات .

السادة أعضاء المجلس الشعبي البلدي و بعد سماعهم إلى عرض السيد الرئيس يقررون المصادقة بالاغلبية على تسمية هذه الشوارع والأحياء والمباني و الأماكن والساحات العمومية حسب الجدول المبين : .

Doc N° 5

الجـمهورية الجـزائرية الديـمقراطية الشـعبية

ولايـة تلمسـان

دائـرة الغزوات

بلديـة الغزوات

الشوارع والمؤسسات المقترحة لتسميتها بأسماء الشهداء والمجاهدين المتوفين

الرقم	اسم الشارع أو المؤسسة	اسم الشهيد أو المجاهد
01	- الشارع المنطلق من محطة البنزين الكائنة بحي سيدي أعمر إلى غاية المسمكة البلدية.	البشير أعمر (شهيد)
02	- من مدخل حي واد البير من جهة الطريق الوطني رقم 98 إلى غاية المقبرة اليهودية.	غرام المكي (شهيد)
03	- الشارع المنطلق من صندوق الضمان الاجتماعي مرورا بمفترق الطرق لحي الرملة إلى غاية نهاية الشارع بجانب العمارة الموجود فيها مكتب تابع للسكك الحديدية (طريق وطني رقم 117 سابق)	قباطلي عبد القادر (شهيد)
04	- الشارع المحاذي لعمارة 320 مسكن والسوق الأسبوعي.	عبد الوهاب طالب (مجاهد)
05	- وكالة الصندوق الضمان الاجتماعي.	جنان أعمر (شهيد)
06	- حضانة البلدية.	بن حليمة محمد (شهيد)
07	- القاعة المتعددة الرياضات.	عثماني حسان (مجاهد)
08	- المركز الثقافي.	محمد حساين (مجاهد)
09	- دار الشباب.	عتيقي عبد الله (مجاهد)
10	المكتبة البلدية	طهير محمد (مجاهد)



منظمة أبناء الشهداء: أمين قسمة منظمة المجاهدين بالغزوات: رئيس المجلس الشعبي البلدي:

توصيات الندوة الدولية الأولى في التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية

أسهم حضور الندوة بمرئيات وتوصيات عامة حيال ما طرح من قضايا تتلخص إجمالا في مساقين متكاملين:

١. مساق التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

١. استكشاف واقع التخطيط اللغوي في أقطار عربية أخرى.

٢. أهمية دراسة تجارب التخطيط اللغوي العالمية الناجحة والإفادة منها في العالم العربي.

٣. السعي الجاد لتطبيق السياسات اللغوية من خلال تخطيط لغوي جاد يتضمن حوافز ومحاسبة.

٤. أن يسند التخطيط اللغوي إلى جهة لها صفة اعتبارية ولديها صلاحية للمتابعة تضم متخصصين.

٥. السعي نحو إصدار وثيقة لسياسة لغوية عربية موحدة.

٦. السعي لإصدار قانون لحماية اللغة العربية على المستويات القطرية والقومية.

٧. توجه التخطيط اللغوي لربط اللغة بالتنمية والاقتصاد المعرفي؛ عبر أفكار ومبادرات خلاقة ومشاريع عملية، مع أهمية عقد مؤتمر متخصص للمناقشة والإثراء.

٨. تفعيل مؤسسات المجتمع المدني في خدمة اللغة العربية ومساندة السياسات التي تخدمها.

٩. السعي في أن تكون الكفاية اللغوية معيارا في الوظائف الحكومية والجامعات.

١٠. تمكين العربية في المجال التقني وخدمتها فيه.

١١. بناء شراكات بين المؤسسات المعنية بالشأن اللغوي في العالم العربي والخروج ببرامج مشتركة.

٢. التعليم وأبحاث الدراسات العليا:

١. الاهتمام البالغ بالعربية في صفوف التعليم الأولى.

٢. السعي لتمكين الفصحى في مراحل التعليم العام والعالي المختلفة بشكل عام.

٣. إعادة النظر في مناهج اللغة العربية في التعليم العام، وتطويرها وفق رؤية المناهج اللسانية الحديثة.

٤. التركيز على تخطيط الاكتساب اللغوي بصفته ركيزة في تمكين اللغة في المجتمع.

٥. بلورة وتنفيذ مشروع لربط أبحاث الدراسات العليا بمسائل السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

٦. إبراز ونشر أبحاث الدراسات العليا المميزة في مجال التخطيط اللغوي والسياسة.

٧. التأكيد على إدراج مقرر للتخطيط اللغوي في الدراسات العليا في تخصصات اللغة العربية بشكل إلزامي، وفي كافة التخصصات الأخرى لتكون مادة اختيارية.

مبادرات عملية مقترحة

من خلال أوراق العمل المطروحة، والمناقشات العلمية التي دارت حولها يمكننا إبراز حزمة من **المبادرات العملية، التي تسهم في تحقيق نتائج إيجابية في المدى القريب والمتوسط (نجاحات سريعة)، وتشمل ما يلي:**

١. مشروع المرصد العربي لجمع القرارات المتعلقة باللغة العربية وسياساتها في الخليج (مرحلة أولى) والعالم العربي (مرحلة ثانية).

٢. مشروع كبير للمصطلح العربي يهدف إلى بناء بنك عربي للمصطلحات كافة ومقابلاتها ورصد وجمع كافة الأعمال العربية في ذلك.

٣. مشروع إنتاج علمي مؤصل حول بناء السياسات اللغوية وآليات تنفيذها.

٤. السعي نحو إيجاد بناء قانوني لتمكين العربية في البلاد المختلفة وتحويل السياسات إلى واقع.

٥. مشروع عملي لتمكين العربية في المؤسسات الدولية المختلفة وتفعيل الاعتراف الرسمي بها.

٦. مشروع عملي لتمكين العربية في القطاع الخاص (المؤسسات، والشركات، البنوك ...إلخ) في البلدان العربية.

٧. مشروع عملي لتعزيز العربية في النظام التعليمي.

واستكمالا لمسيرة النجاح يُقترح التنسيق لإقامة الندوة الثانية في التخطيط اللغوي حيال إحدى المواضيع التالية:

١. السياسات اللغوية: الواقع وسبل التطبيق.

٢. الاستثمار في اللغة العربية (الجوانب التنموية والاستثمارية في اللغة).

٣. تعريب العلوم.

٤. اللغة العربية في القطاع الخاص.

٥. التخطيط اللغوي: لإيصال العربية للناطقين بغيرها.

٦. التخطيط اللغوي: تخطيط اكتساب العربية.

وفيما يتعلق بالتخطيط اللغوي في السعودية بوجه خاص، فيُقترح **التنسيق لإقامة لقاء تشاوري للإفادة من قرارات اللغة العربية في السعودية وبحث سبل تفعيلها مع الجهات المعنية في المملكة على أن يتولى مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية مهام التنسيق والتنظيم، وبحضور ممثلين من الجهات التالية:**

١. وزارة التعليم

٢. وزارة الاقتصاد والتخطيط

٣. وزارة التجارة والصناعة

٤. وزارة العمل

٥. وزارة الثقافة والإعلام

٦. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء



الفهرس

التخطيط اللغوي في السعودية

د.محمود بن عبدالله المحمود

التخطيط والسياسة اللغوية: تجربة القطر العربي السوري

أ.د.محمد حسان الطيان

موقع العربية في السياسات اللغوية في لبنان

أ.د. حسن حمزة

التخطيط اللغوي في مصر

أ.د.محمود فهمي حجازي

التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بالمغرب

أ.د.فؤاد بوعلي

مفارقات الواقع اللغوي في تونس بين السياسة والتخطيط والإيديولوجيا والبراغماتية

أ.د.محمد داود

التّخطيط اللّغويّ في الجزائر

أ.د. محمد بن رابح

توصيات الندوة الدولية الأولى في التخطيط والسياسة اللغوية: تجارب من الدول العربية